



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**AS QUESTÕES DE GÊNERO SOB AS LENTES DO CINEMA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DO FILME “HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO”**

MONARA SANTOS SILVA

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**AS QUESTÕES DE GÊNERO SOB AS LENTES DO CINEMA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DO FILME “HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO”**

MONARA SANTOS SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Zoboli

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Silva, Monara Santos
S586q As questões de gênero sob as lentes do cinema : uma análise a
partir do filme "hoje eu quero voltar sozinho" / Monara Santos Silva
; orientador Fabio Zoboli. – São Cristóvão, 2017.
91 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Sergipe, 2017.

1. Educação. 2. Identidade de gênero. 3. Homossexualidade.
4. Cinema na educação. I. Zoboli, Fabio, orient. II. Título.

CDU 37.015.4:305-055.32



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



MONARA SANTOS SILVA

**AS QUESTÕES DE GÊNERO SOB AS LENTES DO CINEMA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DO FILME “HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO”**

APROVADA EM: _____ / _____ / _____

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Fábio Zoboli (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação /UFS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017

AGRADECIMENTOS

Mais um caminho percorrido e mais uma etapa concretizada. Durante toda essa caminhada não posso deixar de agradecer às pessoas especiais que sempre me deram força, me encorajaram e que, de alguma forma, contribuíram para que este sonho se realizasse.

Agradeço a DEUS, primeiramente, por ter me dado sabedoria, força para não desistir e superar cada obstáculo, e por me ajudar nos momentos mais críticos desta jornada acadêmica.

Agradeço aos meus pais, em especial a minha MÃE, que AMO mais que tudo nessa vida e que sempre me proporcionou o suficiente para eu chegar onde cheguei. Mãe, devo tudo que tenho e que sou a você, e essa vitória dedico-lhe. Te amo!

A minha irmã Mayra, que amo muito e sempre foi meu exemplo para continuar firme nesta jornada acadêmica. Enfim, a toda minha família que me auxiliou em cada etapa da minha formação e sempre torceu por mim.

Ao meu marido Ricardo, por todo amor, carinho, por sempre me apoiar, me aconselhar quando pensei em desistir, estando sempre disposto a me ajudar nos momentos mais difíceis da minha vida, ou seja, por tudo que você é. Te amo!

Agradeço aos meus amigos do PPGED/UFS, que dividiram comigo esses dois anos de estudo, sempre lutando pelo mesmo ideal e conquistando cada degrau em mais uma etapa da nossa formação profissional.

Em especial, também agradeço imensamente ao meu orientador, professor Zoboli, primeiro por aceitar me orientar, por ter paciência comigo, por me auxiliar na construção e finalização dessa pesquisa. Sem dúvidas, você foi uma das contribuições mais valiosa nesse processo.

Por fim, agradeço a todos coadjuvantes e protagonistas desta história, que fizeram parte não apenas deste momento, mas de minha vida, aos que já saíram de cena, mas fizeram parte do enredo e deram sentido à narrativa. Por participarem, inevitavelmente, dos dramas e acrescentarem suas particularidades, suas vidas. Que essas se tornem histórias contadas, biografias de cinema. Diante de tudo, que esta totalidade seja conquista e saibamos perceber as entrelinhas de nossa dramaturgia para acrescentar às nossas percepções de mundo e de vida.

O cinema não deve ser nem exaltado como um meio de fantasia coletiva nem condenado como um mecanismo de mistificação ideológica. Ele deve ser louvado como uma tecnologia que intensifica e renova as experiências de passividade e abjeção.

Steven Shaviro

Não há pensamento que não comece pelo corpo, tal como não há sentido que não comece pelo corpo, mas, igualmente, não há corpo que não seja pensado, tal como não há corpo que não seja sentido. Interrogarmos os modelos do sentir e do pensar que fazem o corpo é uma forma de esclarecer o que do corpo é capturado e o que do corpo é incapturável em cada exercício de poder que sobre ele se exerce.

José Bártolo

RESUMO

A presente dissertação objetivou problematizar e compreender as relações de gênero através do filme “Hoje eu quero voltar sozinho” (2014), ficção dirigida pelo cineasta Daniel Ribeiro, como ferramenta de educação sob o viés da análise fílmica. O filme narra a história do adolescente cego, Leonardo (Guilherme Lobo), que, passando pelas descobertas e curiosidades típicas da sua idade e em busca de sua própria identidade, se descobre apaixonado por um novo aluno de classe. Porém, ser cego e homossexual não o define. São somente características de um jovem que tem medos e dúvidas como qualquer outro da sua idade. Como método de pesquisa, foi utilizada a análise fílmica, respeitando as fases de decomposição e reconstrução. Os dados foram organizados a partir de dois eixos temáticos - homossexualidade e normatividade de gênero - com o intuito de se pensar como as produções cinematográficas contemporâneas estão significando alguns temas que giram em torno da problemática do corpo e suas manifestações identitárias, ético-morais e políticas, no sentido de projetar práticas sociais de gênero. Os resultados das análises apontam que a proposta do filme segue apresentando a criação de novos arquétipos, no momento em que exhibe uma radical redefinição e redistribuição de gênero na medida em que sinaliza que o corpo masculino pode sentir desejo/afeto por outro corpo do mesmo sexo sem apresentar características femininas, transformando a ação de gênero machista presente na sociedade.

Palavras-chave: Análise Fílmica; Corpo; Gênero; Homossexualidade; Normatividade de Gênero; Educação.

ABSTRACT

The present dissertation aimed to problematize and understand the gender relations through the film "Today I want to return alone" (2014), fiction directed by the filmmaker Daniel Ribeiro, as a tool of education under the bias of the filmic analysis. The film tells the story of the blind teenager, Leonardo (Guilherme Lobo), who, through the discoveries and curiosities typical of his age and in search of his own identity, finds himself in love with a new class student. However, being blind and homosexual does not define it. They are only characteristics of a young man who has fears and doubts like any other of his age. As a research method, the film analysis was used, respecting the phases of decomposition and reconstruction. The data were organized from two thematic axes - homosexuality and gender normativity - with the intention of thinking about how the contemporary cinematographic productions are meaning some themes that revolve around the problematic of the body and its manifestations of identity, ethical-moral and political , In the sense of designing social practices of gender. The results of the analyzes indicate that the film's proposal continues to present the creation of new archetypes, at the moment when it exhibits a radical redefinition and redistribution of gender in that it indicates that the male body can feel desire / affection for another body of the same sex Without presenting feminine characteristics, transforming the action of macho gender present in society.

Keywords: Film Analysis; Body; Gender; Homosexuality; Gender Normative.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Os componentes do plano	26
Quadro 2 - Para a descrição e análise das relações entre sons e imagens	27
Quadro 3 - Prêmios do filme <i>Hoje eu quero voltar sozinho</i>	60

Figura 1 - Capa do filme <i>Hoje eu quero voltar sozinho</i>	59
Figura 2 - Cena do filme <i>Hoje eu quero voltar sozinho</i> : dançando juntos	69
Figura 3 - Cena do filme <i>Hoje eu quero voltar sozinho</i> : ensinando braile	70
Figura 4 - Cena do filme <i>Hoje eu quero voltar sozinho</i> : sentimentos de Léo	70
Figura 5 - Cena do filme <i>Hoje eu quero voltar sozinho</i> : Gabriel leva Léo para casa	71
Figura 6 - Cena do filme <i>Hoje eu quero voltar sozinho</i> : o primeiro beijo	72
Figura 7 - Cena do filme <i>Hoje eu quero voltar sozinho</i> : tomando banho juntos	72
Figura 8 - Cena do filme <i>Hoje eu quero voltar sozinho</i> : beijo final	73
Figura 9 - Cena do filme <i>Hoje eu quero voltar sozinho</i> : Léo e Gabriel caminhando de mãos dadas	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA E PROBLEMÁTICA	10
1.3 OBJETIVOS	23
1.3.1 Objetivo Geral	23
1.3.2 Objetivos Específicos	23
1.4 METODOLOGIA.....	23
2 CINEMA, CORPO E EDUCAÇÃO	28
2.1 CINEMA E EDUCAÇÃO.....	28
2.2 O CINEMA NA ESCOLA: OLHARES SOBRE O CORPO E GÊNERO.....	36
2.3 CINEMA: TENSÕES ENTRE CULTURA E ARTE	43
3 GÊNERO E SEXUALIDADE	46
3.1 ENTENDENDO GÊNERO E SEXUALIDADE	46
3.1.1 Homossexualidade	50
3.1.2 Normatividade de Gênero.....	54
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	58
4.1 O FILME <i>HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO</i>	58
4.2 <i>HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO</i> : ANÁLISE FÍLMICA	62
4.2.1 1ª Fase: Descrição do filme <i>Hoje eu quero voltar sozinho</i>	62
4.2.2 2ª Fase: Reconstrução do filme (Interpretação)	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS	86

1INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA E PROBLEMÁTICA

O corpo é central no contexto das mais variadas ciências e campos epistemológicos, pois o existir humano se dá através do corpo – o corpo é o meio pelo qual nos utilizamos para experimentar o mundo, para existir no mundo. O ser humano é presença no tempo e no espaço como corpo, desde o corpo, através do corpo, sendo corpo. Somente existimos pelo e com o corpo, pelo e com o corpo o humano estabelece suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo/natureza. “O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem” (LE BRETON, 2009, p. 39).

Em sua espacialidade própria, descontínua, o corpo disponibiliza desde componentes físico-químicos a signos que definem a condição humana e as possibilidades de comunicação, que tem conformado o interesse de diversas disciplinas científicas, filosofias e modelos de educação (NÓBREGA, 2006 p. 65).

Considerando o corpo trazer em si um campo de saberes polimorfos, faz-se necessário a costura de saberes advindos de várias áreas. O conceito de corpo é transdisciplinar e esta perspectiva de conhecimento analisa o corpo a partir de um conjunto de disciplinas perpassando o mesmo entre, através e além das mesmas. Mais do que um conhecimento integrado, a interdisciplinaridade nos remete a pensar o corpo de forma complexa. Porém, ao estabelecermos essas redes de conexões entre as várias áreas que tratam do corpo faz-se necessário tomar cuidado, pois:

Os conceitos não podem, sem perda ou risco de incoerência ou de colagem, passar de uma disciplina para a outra sem o tratamento apropriado. Os procedimentos de análise não são os mesmos conforme as disciplinas, nem os métodos para a coleta de dados. Sem controle rigoroso, a análise pode parecer uma colcha de retalhos, uma colagem teórica que perde a pertinência epistemológica (LE BRETON, 2009, p. 37).

Como descrito acima, o corpo é um campo plural, dotado de vários sentidos, o qual pode ser analisado sob o viés das mais variadas ciências ou áreas do conhecimento. Sob a óptica pós-estruturalista do gênero, não há divisão natural nem essencial de sexo e gênero. Para Butler (1998, p.25) “talvez o sexo sempre tenha sido gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma”. Sendo assim, para a autora, pensar sexo como algo natural e gênero como algo cultural perde o sentido na medida em que

não há reflexividade ontologicamente inata para o sujeito que é então colocado dentro de um contexto cultural; é como se esse contexto já estivesse aí como o processo desarticulado da produção desse sujeito, escondido pelo enquadramento que situaria um sujeito *ready-made* numa teia externa de relações culturais (BUTLER, 2003, p.21).

Para Butler (1998, p. 26), o gênero seria um fenômeno inconsciente e contextual, que não denotaria um ser substantivo, aquele que é idêntico, “mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes”. No entanto, pensar essa convergência inconsciente e histórica não seria negar a dimensão biológica do corpo, pois, como já mencionava Canguilhem (2005), a sociedade regulariza o organismo e a normatividade social se funde com a normatividade social, essa é uma característica – norma – do ser enquanto vida.

O corpo, como vetor de gênero, é um agenciamento em constante construção e o sujeito se constrói, enquanto gênero, através de um acoplamento de fluxos assimétricos. Em suma, o sujeito é o contexto em que ele é produzido. Este sujeito e este contexto, na menção de Deleuze e Guattari (1996, p. 7), são máquinas que se retroalimentam: “o que há por toda a parte são máquinas e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com suas ligações e conexões. Uma máquina-órgão está ligada a uma máquina-origem: uma emite o fluxo que a outra corta”. Nesse sentido, “nenhum sujeito é seu próprio ponto de partida; e a fantasia de que o seja só pode desconhecer suas relações constitutivas refundindo-se com o domínio de uma externalidade contrabalancadora” (BUTLER, 2003 p.18).

Pensar as questões ligadas ao gênero através das imagens e narrativas, seja visual ou audiovisual, como objeto de discussão e análise é propor uma abordagem aprofundada, que leve em conta aspectos diferenciados. Para Gardies (2008), na contemporaneidade, o cinema continua sendo particularmente precioso para a análise de questões que envolvem as identidades culturais. Nesse sentido, trazer o corpo e sua relação com o gênero como cerne de discussão através de produções cinematográficas, é pensar nas possibilidades de suas articulações políticas numa sociedade que está constantemente a inscrever no corpo os seus mais variados enredos.

Duarte (2002, p.13), amparada no sociólogo francês Pierre Bourdieu, menciona que:

A experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que se pode chamar de “competência para ver”, isto é, uma certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica. Entretanto, essa “competência” não é adquirida apenas vendo filmes; a atmosfera cultural em que as pessoas estão imersas – o que inclui, além da experiência escolar, o

grau de afinidade que elas mantêm com as artes e a mídia – é o que lhes permite desenvolver maneiras de lidar com os produtos culturais, incluindo o cinema (DUARTE, 2002, p.13).

A estrutura simbólica da comunicação visual, no caso específico desta dissertação o cinema, constitui sistemas arbitrários de sentidos e significados. O filme/cinema, como ferramenta pedagógica, permite o contato reflexivo com os códigos e símbolos que estão em uso com o intuito de ressignificar as representações convencionadas e padronizadas. “Ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista de formação cultural e educacional das pessoas, quanto à leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (DUARTE, 2002, p. 17).

As linguagens audiovisuais definem formas específicas de apreensão do mundo e proporcionam estilos cognitivos e modos de compreensão e interpretação próprios. Elas oferecem alternativas para a construção de modos de ver, elaborar e construir conhecimentos (BARBOSA; CUNHA, 2006, p.53).

Na menção de Dantas Junior (2012, p. 67), “o cinema é uma atividade educativa por excelência. Sua capacidade narrativa se transmuta em uma didática inebriante para formar percepções do mundo”, motivo pelo qual acreditamos que ele possa contribuir na formação dos estudantes. Ainda, a fim de justificar nossa pesquisa trazemos novamente a voz de Dantas Junior (2012), quando este se refere à arte/cinema como possibilidade de educação:

Entendo que uma educação por meio da arte pode proporcionar o desenvolvimento do ato de julgar pelo estímulo aos novos olhares acerca da vida e da realidade. A arte pode e deve ampliar a diversidade cultural, posto que a redução da percepção do outro limita meus horizontes de contato e alimenta práticas e ideias intolerantes, assim como a redução da capacidade de pensar está diretamente vinculada à redução da capacidade de sentir (DANTAS JUNIOR, 2012, p.77).

Na perspectiva do cinema, podemos pensar a análise fílmica como uma ferramenta pedagógica. Analisar um filme é uma tarefa aparentemente comum, que pode ser realizada por qualquer espectador que deseje comentar e discutir um filme, isto pode se dar a partir de um texto discursivo, sem necessidade de procedimento metodológico. Porém, não se restringindo a discursos sobre filmes, por vezes críticas de cinema, a análise fílmica é um grande instrumento e objeto de pesquisa para aqueles que desejam se debruçar sobre a linguagem fílmica e aprofundar o olhar sobre determinada obra. Vanoye e Goliot-Lété (1994)

apontam que a análise fílmica tem sido um tipo de produção realizada para satisfazer uma demanda institucional, quer seja um texto acadêmico de graduação, pós-graduação ou uma publicação em revistas.

Duarte (2002, p. 98) cita que o filme, do ponto de vista da pesquisa, é objeto delimitado que “pode ser ‘lido’ e analisado como texto, fracionando-se em suas diferentes estruturas de significação e reorganizando-as novamente segundo critérios previamente estabelecidos de acordo com o objetivo que se quer atingir”. Logo, a presente dissertação de mestrado buscou apresentar, a partir do cinema, questões ligadas ao gênero sob o viés da análise fílmica.

Dessa forma, foi feita a análise do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, produção de Daniel Ribeiro no ano de 2014, buscando, por meio deste, o aprofundamento da temática. O filme é analisado com base em dois eixos temáticos, no qual o primeiro diz respeito à **homossexualidade**, e o segundo, intitulado **normatividade de gênero**, com o intuito de se pensar como as produções cinematográficas contemporâneas estão significando alguns temas que giram em torno da problemática do corpo e suas manifestações identitárias, ético-morais e políticas no sentido de projetar práticas sociais de gênero. Apesar de percebermos que as discussões sobre gênero e sexualidade avançaram no âmbito social e, por consequência, nas discussões da educação, estes dois eixos temáticos, aqui suspensos para análise, ainda são temas considerados, por vezes, polêmicos e complexos para o contexto da escola.

Segundo Louro (2000), conformado na estreita divisão entre mente e corpo, o campo educacional frequentemente rejeita, abafa, desqualifica ou ressignifica os temas relativos à sexualidade. Por isso, acreditamos que, para melhor compreendermos as relações de gênero, faz-se necessário colocar em questão os sistemas de pensamento ocidental crescido com base nas taxionomias aristotélicas e cartesianas, cujo fundamento é o pensamento binário ou dicotômico. A dicotomia entrava o pensar as questões de sexualidade e gênero, pois:

Em outras palavras, a sexualidade é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem “verdades” sobre os corpos, seus desejos e prazeres (FOUCAULT, 1999, p.42).

Foucault (1999) parte do pressuposto de que a fala e o falante remetem ao discurso, concebido como sistema de regras, ou, mais precisamente, de acordo com o pensador francês, como princípios e procedimentos de controle, norma e poder. Sendo assim, é no contexto do dispositivo da sexualidade que a ideia de homossexualidade é produzida historicamente.

Prossegue Foucault (2009, p. 233) afirmando que, “foi por volta de 1870 que os psiquiatras começaram a constituí-la como objeto de análise médica, ponto de partida, certamente, de toda uma série de intervenções e de novos controles”. Hoje, tal como antes, a sexualidade permanece como alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades. Ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe normas (LOURO 2008).

Ao longo de sua história, a educação brasileira estrutura-se a partir de discursos que ditam um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças, responsável por reduzir a figura do outro, considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso, todos aqueles e aquelas que não se adequam com o único componente valorizado pela heteronormatividade, ou seja, centrado no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente normal. Assim, os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade, são tomados como minoria e colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria (LOURO, 2000).

No contexto dessas reflexões, muitas pesquisas, equivocadamente, tendem a chamar os homossexuais de minorias, porém, “hoje estas chamadas minorias sexuais estão muito mais visíveis e, conseqüentemente, torna-se mais explícita e acirrada a luta entre elas e os grupos conservadores” (LOURO, 2001, p. 542), já que são inúmeras situações de discriminação para todos aqueles que não sintonizam o padrão heteronormativo. A heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares, mostrando-se a escola como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância todos os corpos.

Histórica e culturalmente transformada em norma, produzida e reiterada, a heterossexualidade hegemônica e obrigatória torna-se o principal suporte da heteronormatividade (LOURO, 2009). Não por acaso, heterossexismo e homofobia instauram um regime de controle e vigilância não só da conduta sexual, mas também das expressões e das identidades de gênero. Por isso, pode-se afirmar que o heterossexismo e a homofobia são manifestações de sexismo, não raro associadas a diversos regimes normativos, normalizadores e estruturantes de corpos, sujeitos, identidades, hierarquias e instituições (JUNQUEIRA, 2009a).

Infelizmente, a escola, muitas vezes, configura-se como um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual, e em torno do qual, existe um preocupante quadro de

violência a que estão submetidos (as) milhões de jovens e adultos homossexuais, muitos dos quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas de internalização da homofobia, negação, autoculpabilização e autoaversão (MENEZES, 2012). Portanto, quando redirecionamos nossos olhares para o gênero atrelado à sexualidade e suas temáticas, neste caso, a homossexualidade e a normatividade de gênero, deparamo-nos com “teorias pedagógicas, psicológicas, sociológicas e/ou biológicas essencialistas, que acabam por convergir para conclusões reducionistas e normatizadoras” (SOUZA; DINIS, 2010, p. 120).

No entorno de todo esse contexto, ao apresentar, a partir do cinema, questões ligadas ao gênero, buscando, por meio deste, o aprofundamento da temática, analisada sob os dois eixos temáticos supracitados, realizaremos a atividade de análise fílmica, que consiste na decomposição ou desconstrução do texto fílmico, analisado separadamente em suas composições. Segundo Vanoye e Goliot-Lété (1994, p.15), “é comum aceitar que analisar implica duas etapas importantes: em primeiro lugar decompor, ou seja, descrever e, em seguida, estabelecer e compreender as relações entre esses elementos decompostos, ou seja, interpretar”.

Sendo o objetivo da análise a explicação e funcionamento de um determinado filme, assim como a proposta de uma interpretação para o mesmo, a análise deve contemplar, na obra, “suas características poéticas e estéticas, mantendo com estas um diálogo da forma como ela se inscreve na tradição e história cinematográfica” (FRANÇA, 2002, p. 60-61).

1.2 JUSTIFICATIVA

No âmbito acadêmico, de acordo com Meyer (2008), o conceito de gênero¹ passou a ser utilizado no campo dos Estudos Feministas a partir da década de 1970, o qual, de forma sintética, pode ser conceituado como construção e organização social das diferenças entre os sexos que se obtém em inúmeras instâncias, em diferentes práticas e instituições sociais. Ou seja, o conceito de gênero sugere, como ponto de partida, que os sujeitos aprendem a serem homens e mulheres desde o momento do seu nascimento, e esta aprendizagem se verifica em diversas instituições sociais, a começar pela família, em seguida pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho, dentre outros.

¹ Conceito formulado a partir das discussões trazidas do movimento feminista para expressar contraposição ao sexo biológico e aos termos “sexo” e “diferença sexual”, distinguindo a dimensão biológica da dimensão sexual e, acentuando através da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p.72).

Porém, significa ainda que, ao nascer e viver em tempos e lugares específicos, o gênero reforça a necessidade de se pensar que há várias formas dos sujeitos serem mulheres e homens ao longo do tempo, ou no mesmo tempo histórico, nos diferentes grupos e segmentos sociais. O conceito de gênero que, até então, relacionava-se à dificuldade de desvincular a discussão que se fazia para compreender a subordinação das mulheres aos homens e também a sua evidente desvantagem social e econômica, de um fato biológico que era (é), a diferença anatômica e fisiológica entre os sexos passa a não se referir mais ao estudo da mulher. Ele é um conceito que busca ressaltar a construção e a organização social das diferenças entre os sexos, desestabilizando o determinismo biológico e econômico vigente, desde esse tempo, em algumas das teorias anteriores (MEYER, 2008).

O conceito de gênero explicita o ser mulher e o ser homem como uma construção histórico-social, tendo em vista o que é estabelecido em termos de papéis sociais para estes indivíduos, diferenciando-se, assim, do restrito conceito biológico de sexo, que tende a explicações das diferenças entre feminino e masculino como fruto da “natureza” (GONÇALVES JÚNIOR; RAMOS, 2005, p. 05).

Refletir a identidade de gênero como algo que se estabelece ao longo da existência humana e, conseqüentemente, não é produzida a partir da materialidade biológica, implica compreender que esta é uma identidade determinada pela cultura. A expressão gênero, ainda que seja analisada a partir de diferentes aspectos (marxista, estruturalista, psicanalítico, feminista radical, pós-estruturalista, dentre outros), está relacionada, basicamente, à construção social do sexo, confirmando, deste modo, que masculinidade e feminilidade são construções sociais e históricas (GOELLNER; FIGUEIRA, 2002).

Desse modo, de acordo com Goellner e Figueira (2002), o discorrer sobre a produção de identidade de gênero remete a pensar, também, na construção de corpos masculinos e femininos e nas marcas que neles se inscrevem. Afinal, o corpo não é universal, este é temporário, variável e mutante, apto a inúmeras interferências consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura, bem como suas leis, seus indicadores morais, as representações que criam sobre os corpos, os discursos que sobre eles produzem e reproduzem as marcas que os identificam.

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele

se exibem, a educação de seus gestos [...], enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas (GOELLNER; FIGUEIRA, 2002, p. 02).

Portanto, o campo é vasto, complexo e em processos contínuos de construção e negociação, principalmente ao se reconhecer que o corpo, segundo Goellner e Figueira (2002), produz representações que são sempre temporárias, efêmeras, inconstantes e se alteram, conforme o lugar/tempo onde este circula, vive, se expressa, se produz e é produzido. E, também, onde se educa, pois diversas marcas se incorporam ao corpo através de distintos processos educativos presentes na escola, mas não exclusivamente nela, igualmente, em várias pedagogias em circulação como, filmes, músicas, revistas e livros, imagens, propagandas, que são também locais pedagógicos, as quais estão o tempo todo a dizer de nós, seja pelo que exibem ou pelo que ocultam.

Dessa forma, embora que esses avanços não estejam disponíveis a todos igualmente, é preciso reconhecer que as novas tecnologias revolucionam a comunicação, difundem a informação, modificam processos de trabalho, imprimem novas formas de pensar e fazer educação (HOLLEBEN, 2007). De acordo com o referido autor, na conjuntura dessas transformações ocorridas, a educação, como prática social, passa a não ser mais limitada ao ambiente escolar e alarga-se para outros contextos. Assim, cinemas, teatros, e outras mídias como jornais, revistas, programas de rádio e TV, internet, são novos ambientes educativos, exigindo dos educadores a compreensão de que, nesses espaços, se produz conhecimento e circula determinada pedagogia.

Embora a popularização dos meios de comunicação e a democratização da informação representem, no conjunto dessas mudanças, significativos avanços no ambiente escolar, a utilização dessas tecnologias se apresenta como um grande desafio, haja vista a séria resistência encontrada por parte dos professores, que não se sentem seguros em trabalhar com essas mídias e, quando não, seu uso marginal e inadequado. A comprovação indiscutível do alcance desse novo complexo cultural em diferentes contextos parece não encontrar, na escola, lugar de destaque.

Em outros termos, isso significa dizer que, mesmo com a inovação tecnológica existente e a vitalidade com que a linguagem audiovisual se consolidou na sociedade contemporânea, a educação escolar está, ainda, em grande parte, centrada na escrita e na oralidade. Não se quer dizer com isso, que o uso da escrita e da oralidade diminuirá, mas sim que a metodologia de apresentação que ainda predomina no ambiente escolar, secundariza o uso dos aparatos de imagem e som e, quando estes chegam às salas de aula, chegam como

ilustração, anexo, acessório do texto que ainda é o mais forte referencial para a escola (HOLLEBEN, 2007).

Holleben (2007) afirma que essa pouca utilização e inadequação, no ambiente escolar, ocorrem por diversos fatores. Um deles é a dificuldade em adotar o cinema como conhecimento, pois, no imaginário escolar, o tratamento da arte cinematográfica sofre dos mesmos preconceitos das demais, isto é, seu uso na escola se faz pela via do entretenimento, da diversão, da ilustração do conhecimento que está em outras fontes mais confiáveis. No entanto, no exercício de reflexão apresentado na presente pesquisa, o cinema passa a ser um espaço de ensino e aprendizagem de fundamental importância para a formação das gerações presentes e futuras, afirmando-se como um instrumento de validade científica para ser usado na educação escolar.

Assim, um dos principais argumentos para a escrita deste texto foi no sentido de desmistificar a educação da escola e o conhecimento dos livros, para tratá-los em outras instâncias educativas. No caso específico desta dissertação, o cinema é espaço de ensino e aprendizagem, uma vez que este produz conhecimentos e pode ser considerado um aparato sociocultural comprometido com a transformação da sociedade escolar. Cabe aqui destacar uma conquista, no que tange ao cinema como instrumento pedagógico de educação. Em 26 de junho de 2014, foi aprovado o acréscimo do parágrafo 8º ao Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96), que estabelece: “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”. Dessa forma, entende-se que a citada indicação na Lei oportuniza aos jovens escolares um acesso de maneira significativa às produções cinematográficas.

Sempre foram presentes, no sistema escolar e nas políticas públicas de educação brasileira, inquietações em torno da construção de sujeitos e de relações entre sujeitos dotados de corpos, gêneros e sexos. Ainda que de maneiras distintas e comumente enviesadas, tais preocupações se concentravam (e ainda concentram) na finalidade de fazer da escola um ambiente de normalização, disciplinamento e adequação de corpos, mentes, identidades e sexualidades (VIDAL, 2003).

Não é casual a recente inclusão das questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual na educação brasileira, a partir de um ponto de vista de valorização da equidade de gênero e de ascensão de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual. Uma perspectiva que põe sob suspeita as concepções curriculares hegemônicas e tende

a modificar rotinas escolares, a problematizar consequentes reproduções de desigualdades e opressão (BRASIL, 2007).

A crescente mobilização de múltiplos setores sociais a serviço do reconhecimento da legitimidade de suas diferenças tem correspondido a uma percepção, cada vez mais aguçada, do papel da educação para a diversidade. Essa diversidade é visualizada como fator fundamental para proporcionar inclusão, promover o respeito à diferença de oportunidades e afrontar o preconceito, discriminação e violência, principalmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade que, de certa forma, são questões que envolvem vários conceitos, tais como gênero, identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual, demandando a criação de políticas públicas educacionais, contemplando, ao mesmo tempo, suas articulações, sem negligenciar suas especificidades (BRASIL, 2007).

Esta pesquisa atingiu a citada problemática a partir da concretização de um projeto de extensão vinculado à Universidade Federal de Sergipe (UFS), que teve como objetivo problematizar o corpo através do cinema, dialogando com algumas disciplinas do Ensino Médio, estabelecendo conexões e tensões com os temas transversais. O projeto de extensão foi realizado no período de março a novembro de 2014, no Colégio Estadual Prof.^a Glorita Portugal, localizado no Conjunto Eduardo Gomes, na cidade de São Cristóvão no estado de Sergipe, no período matutino, com alunos do Ensino Médio, onde foram apresentados 08 (oito) filmes, nos quais, diversas questões ligadas ao corpo, assumiam centralidade.

O referido projeto foi veiculado junto ao grupo de Pesquisa *Corpo e governabilidade: política, cultura e sociedade*, do Departamento de Educação Física da UFS, na linha de Corpo e Comunicação, sob a orientação dos professores Renato Izidoro da Silva e Fabio Zoboli ². A linha de corpo e comunicação tem como objetivo estudar as mídias como ferramenta cultural e política para a governabilidade do corpo e seus comportamentos sociais: texto, pintura, fotografia, cinema, televisão, rádio, internet e mídias digitais. Dessa forma, a presente pesquisa é consonante à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) do Ensino Médio, pois o mesmo tem como centralidade a questão da linguagem analisada sob o viés transdisciplinar:

A linguagem tem sido objeto de estudo da filosofia, psicologia, sociologia, epistemologia, história, semiótica, linguística, antropologia etc. A linguagem

² Grupo no qual produziu seu primeiro livro autoral, intitulado “Corpo e Governabilidade”, contendo um texto de minha autoria em parceria com mais dois autores: DANTAS JUNIOR, H. S.; ZOBOLI, F.; SILVA, M. S. O corpo “em-cena”: o cinema como proposta pedagógica no Ensino Médio. In: ZOBOLI, F.; SILVA, R. I. da; BORDAS, M. A. G. **Corpo e Governabilidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2016. Essa obra serviu como base para a produção desta dissertação.

pela sua natureza é transdisciplinar, não menos quando é enfocada como objeto de estudo, e exige dos professores essa perspectiva em situação didática (BRASIL, 2000, p. 05).

Para isso, optou-se por integrar a Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais por meio da transversalidade. Propõe-se que a Orientação Sexual, proporcionada pela escola, aborde, com os estudantes, as repercussões das mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pelas demais instituições da sociedade. Trata-se de preencher lacunas nos conhecimentos que esses já possuem e, principalmente, criar a possibilidade de constituir opinião a respeito do que lhes é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e ao mencionar e debater os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade permite, ao aluno, desenvolver atitudes coesas com os valores que ele próprio elege como seus. É, portanto, mediante o diálogo e a reflexão, pautando-se sempre pelo respeito a si próprio e ao outro, que o aluno alcançará modificar, ou reafirmar concepções e princípios, estabelecendo de maneira significativa seu próprio código de valores (BRASIL, 1997).

A sexualidade envolve pessoas e, conseqüentemente, sentimentos, que precisam ser percebidos e respeitados. Envolve também crenças e valores, ocorre em um determinado contexto sociocultural e histórico, que tem papel determinante nos comportamentos. Nada disso pode ser ignorado quando se debate a sexualidade com os jovens. O papel de problematizador e orientador do debate, que cabe ao educador, é essencial para que os adolescentes aprendam a refletir e tomar decisões coerentes com seus valores, no que diz respeito à sua própria sexualidade, ao outro e ao coletivo, conscientes de sua inserção em uma sociedade que incorpora a diversidade (BRASIL, 1997, p. 304)

É imprescindível que o educador tenha acesso à formação específica para debater a sexualidade com os estudantes, possibilitando a construção de uma atitude profissional e consciente na abordagem dessa temática. Os professores precisam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões relativas à sexualidade e suas diversas abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço de produção de conhecimento a partir dessa prática. A formação deve suceder de forma contínua e sistemática, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. Torna-se necessário que os professores possam reconhecer os valores que conduzem seus próprios comportamentos e norteiam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus. Tal atitude institui, dessa forma, condições mais

adequadas para o esclarecimento, à informação e o debate sem a imposição de valores específicos (BRASIL, 1997).

Portanto, segundo Brasil (1997), em relação às questões de gênero, por exemplo, os professores devem transmitir, por seu comportamento, a valorização da igualdade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao nortear todas as discussões, eles próprios respeitam a opinião de cada aluno e, ao mesmo tempo, garantem o respeito e a participação de todos, apontando os preconceitos e trabalhando pela não discriminação das pessoas. A abordagem da sexualidade, no campo da educação, necessita ser clara, para que seja tratada de maneira simples e direta, ampla, a fim de não reduzir sua complexidade, flexível, para comportar o atendimento a conteúdos e situações diversas, bem como sistemática, para possibilitar a aprendizagem e o crescente desenvolvimento.

Destarte, a escola, sendo capaz de abarcar a discussão da sexualidade no seu projeto pedagógico, estará se habilitando a interagir com os jovens através da linguagem e do foco de interesse que marca essa etapa de suas vidas e é relevante para a construção de sua identidade (BRASIL, 1997). Ainda, é necessário compreender que a experiência escolar é essencial para que tais conceitos se articulem no decorrer de procedimentos em que noções de gênero, sexualidade, dentre outras, sejam construídas e introduzidas socialmente. Experiência essa que proporciona repercussões na formação da identidade de cada indivíduo, ocorrendo em todos os seus campos de atuação social, sendo imprescindível para proporcionar instrumentos para o reconhecimento do outro e a emancipação de ambos.

De acordo com Felipe (2008), vale notar que um dos objetivos centrais da escola consiste em expandir os conhecimentos de seus atores sociais (alunos e professores), devendo ser um espaço de produção de saber, questionamento e aprofundamento de todo e qualquer tema que seja do interesse dos/as alunos/as.

A escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade, das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. Daí, a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar (SILVA, 1996, p.49).

Do mesmo modo, como ambiente de constituição de conhecimento e de ampliação do senso crítico, onde se desenvolvem sujeitos, corpos e identidades, a escola torna-se uma referência para o reconhecimento, respeito, amparo, diálogo e convívio com a diversidade, ou

seja, um local de questionamento das relações de poder e de análise dos processos sociais de produção de diferenças e de sua tradução em desigualdades, opressão e sofrimento (BRASIL, 2007).

É importante esclarecer que a escola tem um papel fundamental no combate contra o preconceito e a representação de desigualdades na sociedade. Assim, é imprescindível ter um olhar atento para as questões da diversidade sexual e das construções de gênero para, desta forma, intervir nos processos de preconceito e de discriminação, compreendendo que existem corpos distinguidos por distinções biológicas, mas que, também, são marcados pela socialização (SILVEIRA, 2010). De acordo com o referido autor, se o gênero é construído por relações sociais, pela família, pela escola, pelos processos de socialização e pela mídia, parte-se do pressuposto de que este, além disso, pode ser reconstruído, desconstruído, discutido, transformado em busca de uma igualdade social entre homens e mulheres, do aspecto do acesso a direitos sociais, políticos e civis.

A escola é um ambiente de socialização para a diversidade e para o questionamento da aprendizagem do gênero e da sexualidade, contudo a não visualização dessas questões comprova a necessidade de investimento na formação dos/as professores/as para aprofundar o debate com os/as alunos/as, pois, mesmo que as concepções étnico-raciais, de gênero e/ou econômicas já estejam, aos poucos, sendo contempladas, as dimensões sociais e políticas da sexualidade permanecem às margens (SILVEIRA, 2010).

Nesse sentido, as propostas para o trabalho com gênero na educação dependem das práticas reflexivas dos sujeitos envolvidos nos contextos educativos. Educadoras e educadores, que reflitam e transformem suas próprias práticas podem produzir encaminhamentos de trabalho específicos em cada contexto. Problematicar, provocar o debate, desconstruir padrões, desnaturalizar relações sociais, brincar com os padrões, imagens e estilos disponíveis, criar novos estilos, produzir novos personagens para velhas histórias, parodiar antigas letras de música, dançar de outros modos, escutar letras e histórias que apresentem outras perspectivas, realizar performances de gênero que desestabilizem algumas conformações rígidas de gênero e sexualidade são algumas possibilidades para propiciar essas novas leituras sobre algumas de nossas velhas realidades (SANTOS et al, 2010, p. 69).

Tomando como referência Silveira (2010), podemos concluir que educar para um mundo mais justo, é não educar meninos e meninas de uma forma radicalmente distinta, levando-se em conta que a escola deve estar atenta para não permitir a reprodução do preconceito contra as mulheres e contra todos aqueles que fogem a masculinidade hegemônica.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Problematizar e compreender as relações de gênero através do filme “Hoje eu quero voltar sozinho” como ferramenta de educação sob o viés da análise fílmica.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Compreender a linguagem do cinema como ferramenta pedagógica sistematizada e estruturada como forma de discutir temáticas da modernidade no âmbito escolar;
- Compreender o conceito de gênero e suas relações com o corpo e a sexualidade;
- Apresentar a análise fílmica como uma forma sistematizada de compreensão do filme “Hoje eu quero voltar sozinho”.

1.4 METODOLOGIA

Para a realização desta dissertação, optamos pela abordagem de viés qualitativo, sem a pretensão de se apropriar de dados quantitativos, mas buscar analisar elementos apresentados no contexto social, os quais envolvem conceitos, valores e comportamentos. De acordo com Manning (1979 apud NEVES, 1996, p.01), a pesquisa qualitativa “tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social”, compreendendo um conjunto de técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. De acordo com Rodrigues (2006):

A pesquisa qualitativa não se utiliza de métodos estatísticos, como também não possui como objetivo fundamental apresentar o problema a partir desses procedimentos, ou seja, esta pesquisa busca averiguar problemas relacionados a opiniões, atitudes e comportamentos individuais ou de grupos, em que não sejam representados, devido a sua complexidade, a partir de procedimentos estatísticos. “Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias” (RODRIGUES, 2006, p. 90).

Na apropriação da abordagem mencionada anteriormente, compreendemos que a presente dissertação também assume o caráter descritivo como tipo de pesquisa, sendo de grande importância para tal enfoque, pois Manning (1979 apud NEVES, 1996) afirma que o

trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, já que é por meio dele que os dados são coletados.

Contudo, nesta pesquisa, foi adotado o método de análise fílmica proposto no livro *Ensaio Sobre a Análise Fílmica*, de Francis Vanoye e Goliot-Lété (1994), no qual buscamos aprofundar através de um recorte, o contexto da relação corpo e gênero da nossa amostragem, o filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, de Daniel Ribeiro (2014). De acordo com Vanoye e Goliot-Lété (1994, p.13), quando vemos um filme criamos impressões, intuições, emoções que faz com que nos deparemos em atitudes de “analisante”. Essa “análise” vem relativizar as imagens “espontaneístas” apresentadas na obra. Tais fatos estão ligados à relação que se estabelecem no primeiro momento entre espectador e filme, o que permite, através dessa primeira relação, construir fundos de hipóteses sobre o filme assistido. Porém, a análise não pode restringir-se com base apenas nas primeiras impressões, o que significa que essas hipóteses do contrário, deverão ser averiguadas concretamente por “um verdadeiro processo de análise”.

A análise fílmica se dá, geralmente, por meio da produção escrita, sendo imprescindível no enquadramento dessa análise, “a definição do contexto e do produto final [...]. O que permite esboçar, pelo menos em parte, seus limites, suas formas e seus suportes, seu ou seus eixos (ou, pelo menos, a possibilidade de maior, ou menor escolha de eixos)” (VANOYE; GOLLOT-LÉTÉ, 1994, p. 10). É, portanto, de suma importância compreender os processos aos quais deve ocorrer esse método de análise. Sendo assim, o tipo de análise proposta por Vanoye e Goliot-Lété (1994) se dá com base nos instantes apresentados a seguir:

No primeiro instante, temos que: analisar um filme ou um fragmento e, antes de mais nada, no sentido científico do termo, assim como se analisa, por exemplo, a composição química da água, decompô-lo em seus elementos constitutivos. É despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente —a olho nu, pois se é tomado pela totalidade. Parte-se, portanto, do texto fílmico para —desconstruí-lo e obter um conjunto de elementos distintos do próprio filme. Através dessa etapa, o analista adquire um certo distanciamento do filme. Essa desconstrução pode naturalmente ser mais ou menos aprofundada, mais ou menos seletiva, segundo os desígnios da análise. (VANOYE; GOLLOT-LÉTÉ, 1994, p. 15).

Como descrito anteriormente, compreendemos que, no primeiro instante, devemos focar na desconstrução ou descrição do filme, em fragmentos, que consiste nas partes que constituem o filme. Assim, as sequências, as cenas, os planos, os elementos dos planos, são partes a serem consideradas em uma desconstrução. Nesse sentido, nos interessa a

desconstrução das imagens e cenas referentes ao contexto da relação corpo e gênero, apresentada na já citada amostragem da presente pesquisa.

Na segunda fase deve-se: [...] estabelecer elos entre esses elementos isolados, e compreender como eles se associam e se tornam cúmplices para fazer surgir um todo significativo: reconstruir o filme ou o fragmento. É evidente que essa reconstrução não apresenta qualquer ponto em comum com a realização concreta do filme. É uma —criação totalmente assumida pelo analista, é uma espécie de ficção, enquanto a realização continua sendo uma realidade. O analista traz algo ao filme; por sua atividade, à sua maneira, faz com que o filme exista. (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994, p. 15).

No segundo momento, o de reconstrução do objeto, devemos compreender os elos de significação que podem ser perceptivos quando estabelecidos no decorrer dessa reconstrução. Esse fator nos permitirá fazer uma contextualização das questões que pretendemos constituir, como o modo que o corpo é apresentado no texto fílmico. Contudo, devemos exercer a prática de interpretação, se assim possível, com cuidado para não adentrar nos equívocos da análise, como também entender e distinguir explicitamente os dois momentos da análise, respeitando o modelo exposto anteriormente, onde se tem primeiro a fase de desconstrução e depois de reconstrução.

Dessa forma, podemos compreender que, ao realizar uma análise fílmica, devemos, de fato, respeitar um princípio fundamental de legitimação, partindo dos elementos da descrição lançados para fora do filme, voltando ao filme quando da reconstrução, a fim de evitar reconstruir outro filme, pois, como afirmam Vanoye e Goliot-Lété (1994, p. 15), “o filme é, portanto, o ponto de partida e o ponto de chegada da análise”. Para realizar a análise fílmica, na fase de reconstrução, fizemos uma seleção dos capítulos/cenas que vinculam os aspectos das relações de gênero. Com o intuito de facilitar tal procedimento, organizamos a decomposição a partir de dois eixos temáticos: o primeiro, diz respeito à **homossexualidade**, e, o segundo, à **normatividade de gênero**. Porém, não deixamos de vislumbrar as propostas de Michel Marie, também visualizadas no livro *Ensaio Sobre a Análise Fílmica*, de Francis Vanoye e Goliot-Lété (1994), propostas estas que serviram para estabelecer uma referência dos parâmetros a serem levados em conta tendo em vista a descrição de um material fílmico, que são:

Numeração do plano, duração em segundos ou número de fotogramas; elementos visuais representados; escala dos planos, incidência angular, profundidade de campo, objetiva utilizada; movimentos no campo, dos

atores ou outros e movimentos da câmera (**observar o quadro 1**); passagens de um plano a outro (olhares, movimentos, cortes, fusões ou escurecimentos, dentre outros efeitos); trilha sonora (diálogos, ruídos, música, escala sonora, intensidade, transições sonoras, encavalamentos, continuidade/ruptura sonora); relações sons/imagens sons in/off/fora de campo, sons diegéticos ou extradiegéticos, sincronismo ou assincronismo entre imagens e sons(**observar quadro 2**). (VANOYE; GOLLIOT-LÉTÉ, 1994, p. 65-66)³.

Quadro 1 - Os componentes do plano

OS COMPONENTES DO PLANO	
Definição	
O plano é a porção do filme impressionada pela câmera entre o início e o final de uma tomada; num filme acabado, o plano é limitado pelas colagens que o ligam ao plano anterior e ao seguinte.	
Componentes do Plano	
1. A duração (do “instantâneo fotográfico” ao plano que esgota a capacidade total de carga do filme na câmera).	
2. Ângulo de filmagem (tomada frontal/tomada lateral, etc.).	
3. Fixo ou em movimento (câmera fixa/câmera em movimento: panorâmica, movimento com a grua, câmera na mão, etc.; objetiva fixa/zoom: movimento óptico). Este plano realiza a conjunção de um único plano e de uma unidade narrativa (de lugar ou de ação).	
4. Escala (lugar da câmera com relação ao objeto filmado): plano geral ou de grande conjunto; plano de conjunto, plano de meio conjunto; plano médio (homem em pé); plano americano (acima do joelho); plano próximo (cintura, busto); primeiríssimo plano (rosto); plano de detalhe (pormenor).	
5. Enquadramento: inclui o lugar da câmera, a objetiva escolhida, o ângulo de tomadas, a organização do espaço e dos objetos filmados no campo.	
6. Profundidade de campo: de acordo com a objetiva escolhida, a iluminação, a disposição dos objetos no campo, o lugar da câmera, a parte de campo nítida, visível, será mais ou menos importante.	
7. Situação do plano na montagem, no conjunto do filme: Onde? Em que momento? Entre o quê e o quê?	
8. Definição da imagem: cor/preto e branco, “grão” da fotografia, iluminação, composição plástica, etc.	

Fonte: Elaborado com base no livro Ensaio Sobre a Análise Fílmica de Vanoye e Golliot-Lété (1994).

³ É relevante salientar que, no capítulo referente às análises, estas não serão realizadas dispostas em quadros, como aqui visualizadas, e sim no formato de texto corrido.

Quadro 2 - Para a descrição e análise das relações entre sons e imagens

PARA A DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE SONS E IMAGENS
1. Três materiais da expressão sonora no cinema: as palavras, os ruídos e as músicas.
2. Três tipos de relações entre o som e a imagem: som in – a fonte do som (palavra, ruído ou música) é visível na tela, ou seja, som sincrônico; som fora de campo – a fonte do som não é visível na imagem, mas pode ser situada imaginariamente no espaço-tempo da ficção mostrada, ou seja, som diegético (diegese designa o universo da ficção, o “mundo” mostrado e sugerido pelo filme); som off – emana de uma fonte invisível situada num outro espaço-tempo que não o representado na tela, ou seja, som extradieético ou heterodieético.
3. O registro de sons: tomada de som direta no momento da filmagem; pós-sincronização em estúdio; possibilidade de “mixagem” dos sons, em estúdio, combinando ou não as duas fórmulas e realizando, ademais, combinações variáveis de sons e imagens – sincronismo (som sincronizado à imagem), não sincronismo ou assincronismo (não correspondência, total ou parcial, entre sons e imagens), decalagens e encavalamentos (atrasos ou antecipações de uns em relação aos outros), contraponto, etc.
4. A escrita e o registro dos diálogos: não escritos, improvisados ou semi-improvisados e registrados em som direto; escritos, decorados, registrados em som direto; escritos, pós-sincronizados; dublados.

Fonte: Elaborado com base no livro Ensaio sobre a Análise Fílmica de Vanoye e Golliot-Lété (1994).

Vanoye e Golliot-Lété (1994) apontam para outros aspectos que, após observação e descrição, devem ser vislumbrados numa análise fílmica e, por conseguinte, também sendo observados nessa dissertação. São eles: o cenário (os elementos do cenário, o cenário com relação aos acontecimentos, a função do cenário na cena), elemento este que possui uma função mais semântica do que estética; nenhum elemento do cenário é gratuito; os personagens (física e implicitamente presentes, as relações que os vinculam); a direção e o ritmo (mais cinematográfico do que teatral, assumido pela montagem e pela música, ligado à intensidade emocional).

2 CINEMA, CORPO E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos o cinema como via de informação que, por meio de suas percepções do mundo, torna-se atividade importante para a socialização e inserção de pessoas no mundo da cultura. Considerando essa perspectiva, fizemos uma ponte ligando essa via ao fator educação, a fim de relacioná-la com a teoria e a prática educativa, qual seja, o cinema como ferramenta pedagógica. Adotamos, igualmente, uma abordagem inter e transdisciplinar de apresentar o corpo através do cinema e sua relação com diversos temas, mais precisamente com a temática de gênero.

2.1 CINEMA E EDUCAÇÃO

A sociedade vem sofrendo inúmeras transformações que se refletem diretamente na vida das pessoas e, por consequência, na política cidadã e na educação. Essas modificações abrangem diversas informações que se espalham simultaneamente, por todo o mundo, mediante diversos mecanismos tecnológicos, criando o acesso de crianças, jovens e adultos, a novos ambientes educacionais, que não sejam exatamente o espaço escolar (KLAMMER et al., 2006).

Almeida (1994) aponta que grande parte da sociedade moderna é educada, predominantemente, pela televisão, pelo cinema, assim como pela internet que, sem dúvida, é a maior fonte de consulta de informações, além de ser um espaço gerador de entretenimento para os jovens e mediador das relações humanas através das redes sociais, da troca de *e-mails* e de mensagens instantâneas. Partindo do princípio de que a educação se dá basicamente por meio de uma junção de escola, família, instituições, mídia e todos os ambientes nos quais se possam constituir relações diretas e indiretas entre os sujeitos, não havendo, atualmente, como dissociar esses meios dos avanços da tecnologia e da onipresença da imagem, Almeida (1994) relata que não há como desconsiderar o predomínio da função educativa do audiovisual como forma de difusão e divulgação de valores, crenças, juízos e todos os tipos de conhecimento.

Retornado ao pensamento de Klammer et al. (2006), apreendemos que a escola já não é mais o único local de aprendizagem e nem o professor o único a possuir o conhecimento ou a informação, aspecto esse que, segundo esses autores, expõe a necessidade de uma atuação pedagógica relacionada aos meios de comunicação existentes no cotidiano dos alunos, dentre os quais se inclui o cinema, que não pode ser desconsiderado e facilmente abolido do sistema educativo.

Tendo em vista todas as questões expostas e relatando a influência dos meios audiovisuais na formação dos sujeitos, Bettoni (2011) defende a importância de estudar o cinema da mesma forma que se estuda literatura, isto é, como meio de expressão artística, estética, verbal e como linguagem. Diante disso, o cinema não deve ser aproveitado nas escolas somente como um recurso para explicar temas específicos nas disciplinas, mas, também, como experiência instauradora de sentido, como instrumento de comunicação, como meio de obter conhecimentos, ou seja, é necessário compreender o cinema como fonte de informação e formação humana. Adotando como base esse contexto, é perceptível a importância da experiência do cinema presente na escola, sendo esta realizada numa ampla contextualização a respeito de como esse recurso conquistou o seu espaço na sociedade moderna.

O cinema, também conhecido como a sétima arte, é fruto da modernidade e importante símbolo e expressão da cultura. Melo (2006, p.32) coloca-o como “primeira grande linguagem de massa”, a que possibilitou a “exibição de imagens em movimento e proporcionou a construção da então indústria do lazer e do entretenimento”. Não se restringindo a isso, o cinema é hoje um grande sistema e via de conhecimentos e significados, construção e consequência da cultura moderna. O cinema está presente na educação desde a década de 1930, com presença marcante na década de 1960, a partir das revistas *Cahiers du Cinéma* e *Screen*⁴, abordando sobre a política dos autores, o aspecto semiológico, além de experiências em ambientes culturais do tipo cineclubes, círculos de cinema, cineforum, que abrangiam a projeção de filmes para um público com uma concepção educativa e de sensibilização em relação ao cinema (FANTIN, 2007).

A relação cinema e educação foi marcada, historicamente, por métodos didáticos no contexto escolar que utilizavam o cinema somente como recurso audiovisual. Rivoltella (2005 apud FANTIN, 2007, p. 05) aponta que o “cinema como representação da história” e “espelho da realidade” possibilita redimensionar a relação do sujeito com a natureza e com a cultura, seja por meio da ficção ou do documentário histórico. Se na conjuntura europeia tal prática foi concretizada no ensino de história e na focalização de temas, personagens ou valores relacionados ao contexto escolar ou extraescolar, no Brasil tal prática está a passos lentos de ser consolidada. Isso porque, desde a origem do cinema no Brasil, no final do século XIX, jornais e revistas especializadas noticiavam análises e comentários sobre o cinema e, no início

⁴A revista *Cahiers du Cinéma*, publicação francesa, apresentava artigos de diretores e críticos defendendo o reconhecimento da autoria dos diretores cinematográficos. A revista *Screen*, publicação inglesa, tinha, por sua vez, aspecto semiótico, realizando análises ideológicas e psicológicas dos filmes (FANTIN, 2007).

do século XX, intelectuais, políticos, educadores e cineastas já escreviam sobre a possível junção entre o cinema e a educação, bem como sobre a viabilidade deste recurso nas escolas.

Diversos educadores e pesquisadores já relatam, há certo tempo, sobre a importância de analisarmos com seriedade o ensino do cinema nas escolas e o estudo do cinema, por parte dos professores.

Klammer et al. (2006) defendem uma ampliação do uso do cinema em sala de aula a partir de uma pesquisa sobre como ele é utilizado nas escolas e de que maneira o professor se serve desse recurso. Fabri (2008) aponta como a análise de filmes pode ser útil na educação e compara os aspectos educacionais da filmografia brasileira à hollywoodiana. Felipe (2006) define os diversos modos de representação do cinema como tecnologia formadora e teórica, mas concentra sua pesquisa apenas na sua aplicação no ensino de História. Fischer (2009) parte da obra *Hermenêutica do sujeito*, de Michel Foucault (2004), para analisar três filmes e relacioná-los à formação ética e estética de professores. A partir das noções de imaginário e representação social, Oliveira (2006) analisa o uso do cinema como material didático na educação científica e sua importância para a história da ciência. Monica Fantin (2006), em seu artigo “Mídia-educação, cinema e produção audiovisual na escola”, parte de uma interessante revisão bibliográfica para defender a necessidade de uma educação que vá além do ensino com o cinema e abarque a produção dos alunos. Segundo Fantin (2006, p. 8-9), ao ampliarmos as possibilidades de participação dos alunos no sentido da autoria, estaríamos promovendo uma educação “com os meios (usando o cinema e os filmes em contextos de fruição), sobre os meios (leitura crítica através da análise cinematográfica) e através dos meios (produzindo audiovisual, fotografia, roteiros)” (BETTONI, 2011, p. 146-147).

Nesse sentido, de acordo com Fantin (2007, p. 01), o cinema pode ser compreendido a partir de diversas dimensões, tais como, estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas relacionadas com “o caráter instrumental, educar com e para o cinema, e com o caráter de objeto temático, educar sobre o cinema”. A educação pode apresentar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos. No entanto, considerar o cinema como um meio não significa restringir seu papel sociocultural a uma ferramenta didático-pedagógica destituída de significação social, pois este possui uma importante função na construção de significados e os diversos modos de assistir aos filmes fazem com que estes ajam diferentemente conforme o contexto.

Devido à riqueza potencial formativa do cinema, essa dimensão do recurso é inevitável, pois faz parte da natureza de sua inserção na escola, mas o problema é quando o cinema se reduz no espaço formativo a isso, como ocorre na maioria das vezes. E é nesse limiar entre o uso “escolarizado” que restringe o cinema a um recurso didático e o uso do cinema como objeto de

experiência estética e expressiva da sensibilidade, do conhecimento e das múltiplas linguagens humanas que podem inspirar outras práticas escolares que situo a importância de redimensionar o caráter instrumental do cinema (FANTIN, 2007, p. 05).

Constituindo um contraponto a essa direção, compreendendo o cinema como uma das manifestações culturais que mais serviram à educação das gerações do século XX, buscando tencionar e reivindicar o âmbito escolar como espaço de acesso à cultura comum, à cultura artística, à cultura cinematográfica, no que lhe concerne como permanentes e históricos.

Duarte (2002) afirma que os filmes indicam um efeito de realidade nas pessoas muito mais impactante que qualquer outra forma de arte. Ao frequentar o cinema, o espectador faz um pacto com a ficção e estabelece um intervalo no cotidiano da vida, assumindo desta forma uma impressão da realidade. Como também constitui uma identificação com as personagens e as tramas vislumbrando possibilidades de realidade no mundo possível. Por fim, o espectador produz uma “interpretação”, sentidos e significados próprios das suas capacidades de ver e ler o mundo por meio de códigos de imagem e som. Com essas interpretações é possível concluir que a escola precisa aceitar o conhecimento oriundo da visualização de filmes por parte do espectador, como algo elaborado e com argúcia lógica.

Dessa forma, os filmes, assim como podem trazer consigo diversas temáticas que dizem respeito às manifestações culturais e práticas sociais, sejam elas do cenário atual, passado e futuro, também têm se intensificado no acervo das variadas formas de saberes. Esse conhecimento está embutido no contexto do lúdico, devido à exigência da sociedade centrada no contexto audiovisual, tornando o cinema um meio de expressão e comunicação que tem adentrado, cada vez mais, no contexto escolar. Sob este viés, Duarte (2002, p.17) explica:

Nota-se que em “sociedades audiovisuais” como a nossa, o acesso ao cinema e, indo mais além, o domínio da linguagem cinematográfica nas suas singularidades, pode auxiliar e enriquecer a compreensão do corpo e sua educação na escola. E se compreendermos a educação imersa numa sociedade audiovisual, a interpretação filmística e sua apropriação adquirem relevância dentre os saberes escolares.

A relevância da afirmação supracitada é visualizada a partir do momento em que compreendemos as competências advindas do simples fato de ver filmes, como uma prática cultural enriquecida em signos e significados, capazes de proporcionar a aprendizagem. O cinema e suas linguagens têm a capacidade de gerar formas específicas de compreensão da sociedade através de suas alternativas de construção do saber que, por meio do processo de

cognição, gera a apropriação dos significados trazidos no seu interior (BARBOSA; CUNHA, 2006).

Concordamos com Duarte (2002, p. 17) quando este menciona que: “ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista de formação cultural e educacional das pessoas, quanto à leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”. Essa afirmativa se constitui por entender o cinema como símbolo e representação de uma cultura que, através do contato com seus signos, é possível criar, recriar significados e traçar novas compreensões das representações normalizadas ou pré-estabelecidas até então, vistas no dia a dia. A esse respeito, Barbosa e Cunha (2006, p. 58) afirmam que “[...] as imagens filmicas, tal como mitos, rituais, vivências e experiências, condensam sentidos e dramatizam situações do cotidiano, descortinando a vida social e seus contextos de significação”.

Segundo Carmo (2003 apud PIOVESAN; BARBOSA; COSTA, 2010), educar através do cinema, ou utilizá-lo no processo escolar, é ensinar a ver diferente, significa educar o olhar, compreender os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético. Nessa discussão, Santos, Caminha e Freitas (2012), ao tratar da relação professor-aluno, estabelecem que é nas interações pedagógicas que o professor tem que buscar meios para conduzir o processo de aprendizagem, no qual é muito importante na busca dos sentidos dos fatos. Segundo Goulart (2003, p.159), “é possível reinventar a escola através do cinema porque este permite uma reflexão sobre o ser humano na sua universalidade”. Por conseguinte, o professor necessita saber interpretar as imagens, possa entendê-las por meio de uma cultura cinematográfica, a comunicação do cinema, realizando desta forma, o rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico.

Nesse contexto, encontra-se exposta a relevância da escola como uma instância educadora, compreendendo que a sua função é garantir ao aluno a participação na vida política produtiva, a partir do momento em que lhe proporcionar a assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos, instrumentalizando-o para que esta participação se dê de forma positiva e efetiva (KLAMMER et al., 2006). Dessa forma, é perceptível a necessidade de atuação da escola na formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel enquanto integrantes de uma sociedade.

A partir do momento em que a escola possibilitar um diálogo crítico com as mídias estará colaborando para essa politização, de modo que os indivíduos compreendam as mensagens e ideologias por elas difundidas (KLAMMER et al., 2006). Sendo assim, pode-se perceber que o uso desse meio de comunicação pode ajudar a ampliar e avançar na formação cultural tanto do professor quanto do aluno. A arte cinematográfica contribui para disseminar

a arte e a cultura, podendo exercer influência positiva nos estudantes e professores quando bem utilizadas.

Nesse sentido, segundo Klammer et al. (2006) não compete ao professor ignorar as informações originadas por intermédio dos meios de comunicação, mas sim desfrutar destas informações e incorporá-las de forma ativa e construtiva nas suas aulas, com a finalidade de tornar mais dinâmico o processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo conseqüentemente uma maior aproximação entre a escola e os meios de comunicação, especificamente o cinema. A escola não pode ser, segundo Kenski (1996, p.134), um “local de tradição cultural”, mas sim “de produção cultural e social”, produzindo novas culturas sem ignorar o que há de novo.

A função do professor é constituir com o aluno, relações indispensáveis entre os conteúdos obtidos na escola e as leituras do cotidiano, mas, se o cinema ou qualquer outro recurso multimídia for aproveitado somente como um instrumento, este não passará de mais um recurso didático-pedagógico, restringindo, deste modo, as múltiplas possibilidades de seu uso (KLAMMER, 2006). Por conseguinte, não basta incorporar o cinema nas atividades escolares, é preciso entendê-lo, não somente como um recurso didático pedagógico contemporâneo, mas como um fundamento, o qual pode contribuir para uma nova forma de construir o conhecimento (PRETTO, 1996).

De acordo com Ferreira et al. (2010), é imprescindível que o professor inclua o cinema como instrumento educacional e compreenda que todo e qualquer filme pode ser utilizado como ferramenta metodológica, desde que o professor se pergunte sobre a faixa etária e escolar mais adequada, sobre como serão abordados em sua disciplina, quais os objetivos a alcançar e que não considere somente a mensagem do filme, mas também a manifestação da linguagem, da cultura e enxergue o conteúdo como forma de informação e apreensão do saber.

Promover uma educação pelo cinema, portanto, é potencializar o espectador como sujeito que pensa, reflete e vai além do que é visto. Só se aprende a ver cinema vendo. Mas diante da importância da imagem na nossa sociedade, é preciso ir além do ver e conferir sentido à experiência do cinema. Usar sua realidade, exposta na ficção, não como um modelo para a realização dos desejos, mas como algo que nos ajuda a compreender nossos desejos, a nos posicionarmos diante do mundo como seres críticos e pensantes, e não como meros espectadores do cinema, das imagens, das relações e do mundo (BETTONI, 2011, p. 156).

É necessário, então, que o professor seja o mediador e esteja preparado para explorar um filme colocado à disposição de seus alunos, para que o filme obtenha um sentido didático

e propicie o aprendizado (FERREIRA et al., 2010). O cinema, através dessa nova possibilidade pedagógica, pode ser empregado para conceber os conteúdos tradicionais indispensáveis à aprendizagem no desenvolvimento cognitivo e perceptivo do aluno. Portanto, é importante que o espectador compreenda que o filme pode representar além do que é visto nas telas para, desta forma, ser considerado uma possibilidade de influência e auxílio na construção do conhecimento (PIOVESAN; BARBOSA; COSTA, 2010).

Desse modo, os filmes podem ser observados como uma ferramenta pedagógica, adotada para ensinar e expandir a visão do seu espectador. A utilização de filmes para o entendimento de alguns conceitos estabelecidos pelas sociedades é de grande relevância, pois o cinema proporciona a produção de saberes e conhecimentos diversificados por representar elementos socioculturais não acessados pela sociedade, a não ser pela arte do cinema (PIOVESAN; BARBOSA; COSTA, 2010).

Compreendemos que adentrar nos símbolos da sociedade atual é ver o filme como uma via para compreensão das variadas culturas dentro de suas visões, tornando o sujeito capaz de aguçar a percepção de sua participação em determinada cultura, ou sentir o próprio dinamismo cultural. Se apropriar de um filme é “aprofundar e compreender o universo simbólico dessas representações exprimindo um sistema de atitudes pelos quais se definem grupos sociais, se constrói identidades e se apreendem mentalidades.” (BARBOSA; CUNHA, 2006, p.57)

É possível afirmarmos que o cinema/arte é imprescindível para a aprendizagem, por ser um fenômeno capaz de contribuir na formação dos indivíduos, tendo a escola como condutor. De acordo com Napolitano (2003), pode-se dizer que trabalhar com o cinema, como recurso em sala de aula, é possibilitar à escola o reencontro com a cultura cotidiana e elevada ao mesmo tempo. O cinema é a área na qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais abrangentes são combinados numa só obra de arte.

Sobre o cinema, como via de educação, Dantas Junior (2012, p. 77) relata:

Entendo que uma educação por meio da arte pode proporcionar o desenvolvimento do ato de julgar pelo estímulo aos novos olhares acerca da vida e da realidade. A arte pode e deve ampliar a diversidade cultural, posto que a redução da percepção do outro, limita meus horizontes de contato e alimenta práticas e ideias intolerantes, assim como a redução da capacidade de pensar está diretamente vinculada à redução da capacidade de sentir.

Dessa forma, podemos perceber que a apropriação da educação mediante a arte seja capaz de fazer gerar comportamentos condizentes com a vivência e com a cultura no cotidiano, fazendo surgir nas pessoas, sensações, pontos de vista proporcionais ao avanço das capacidades sensitivas. Nesse sentido, Duarte (2002, p.13) afirma que:

A experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que se pode chamar de “competência para ver”, isto é, uma certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica. Entretanto, essa “competência” não é adquirida apenas vendo filmes; a atmosfera cultural em que as pessoas estão imersas – o que inclui, além da experiência escolar, o grau de afinidade que elas mantêm com as artes e a mídia – é o que lhes permite desenvolver maneiras de lidar com os produtos culturais, incluindo o cinema.

Com isso, devemos entender que, dentro e fora do contexto escolar, o cinema exerce grande importância, pois, por ser produto e reproduzidor da cultura, é algo que deve ser vivenciado como produto cultural, digno de gerar benefício. A mídia cinematográfica é uma importante ferramenta para trabalhar fluentes assuntos e tornar discursivos os temas que abarcam as questões da modernidade. Nesse sentido, Dantas Junior (2012) acredita ser importante ter o cinema como meio e produção constante da modernidade, em processo de construção e reconstrução, sendo imprescindível haver uma sistematização para, a partir dessa compreensão, exercer uma experiência orientada.

Ao se pensar em uma análise de imagens cinematográficas dentro de uma dinâmica cultural, é possível extrair acepções pertinentes quando tal análise se apresenta como possibilidade de revelar dados fundamentais sobre nossa própria sociedade e nosso modo de pensar, instigando o pensamento e a reflexão. Na menção de Dantas Junior (2012, p. 67), “o cinema é uma atividade educativa por excelência. Sua capacidade narrativa se transmuta em uma didática inebriante para formar percepções do mundo”. Por seu lado, Duarte (2002, p. 86) argumenta que o cinema exerce, significativamente, um papel importante na formação cultural das pessoas e ver filmes pode ser considerada uma prática usual em quase todas as camadas sociais.

Por essas razões não se pode negar que “de um modo ou de outro, o cinema está presente no universo escolar”. Entendidas essas questões, Coutinho (2002, p. 03-04) propõe que,

no exercício atencioso de pensar o cinema, no contexto escolar e mais especificamente da sala de aula, “a escola pode também refletir sobre a

educação que realiza os métodos, o programa e até mesmo a sua organização”, possibilitando quiçá, [...] “despertar professores (as) e alunos (as) para uma nova visão educativa, na qual os tradicionais e os modernos métodos de ensinar e aprender possam fundir-se em novas possibilidades expressivas”.

Teixeira e Soares (2003) permitem se concluir que o cinema é relevante para a educação e para os professores, não somente por ser um instrumento ou recurso didático-escolar, mas por permitir a experiência estética, fecundando e propagando dimensões de sensibilidade, das múltiplas linguagens e inventividades humanas.

2.2 O CINEMA NA ESCOLA: OLHARES SOBRE O CORPO E GÊNERO⁵

O corpo é um campo plural, dotado de múltiplos sentidos, podendo ser analisado sob o viés das mais variadas ciências ou áreas do conhecimento. Nesse sentido, Barbosa e Cunha (2006, p. 53) afirmam que “as linguagens audiovisuais definem formas específicas de apreensão do mundo e proporcionam estilos cognitivos e modos de compreensão e interpretação próprios. Elas oferecem alternativas para a construção de modos de ver, elaborar e construir conhecimentos”. Isso é, cada filme possui suas particularidades, mas, em sua maioria, conserva um padrão que leva em conta a linguagem específica do cinema dando a estes, possibilidades de sentidos, significações e interpretações diferentes.

Dessa forma, o filósofo francês Gilles Deleuze aponta, acerca do cinema, potencialidades para se pensar o corpo desvencilhando o mesmo de uma lógica racional no sentido de uma contemplação em nível de sensação.

Deem-me um corpo: é a formula do desabamento filosófico. O corpo já não é o obstáculo que separa o pensamento de si próprio, o que tem de ultrapassar para conseguir pensar. É, pelo contrário, no que tem de mergulhar para alcançar o impensado, isto é, a vida. Não que o corpo pense, mas, obstinado, teimoso, força a pensar, e força a pensar o que se esquia do pensamento, lançar-se-á os pensamentos nas categorias da vida. As categorias da vida são precisamente as atitudes do corpo, as suas posturas (...). É pelo corpo (e não por intermédio do corpo) que o cinema realiza as suas bodas com o espírito, com o pensamento (DELEUZE, 2006, p. 243).

⁵ Queremos agradecer ao Professor Dr. Hamilcar Dantas Júnior por ter contribuído com uma listagem de filmes que foi feita a partir da obra de Antônio Leão da Silva Neto, **Dicionário de filmes brasileiros** (2006), publicado pela Editora do Autor, São Paulo, sobre as mais variadas temáticas que compuseram esse capítulo. Os filmes citados e relatados aqui foram contribuições desse professor que tem apreço e cultura a respeito de tão caro tema.

Nesse sentido, esta dissertação tentou apontar outros caminhos de compreensão e experimentação do corpo na educação através do cinema, pois, de acordo com Nóbrega e Tibúrcio (2004), apontar outros caminhos de compreensão do corpo na educação se faz necessário no sentido de visar superar o instrumentalismo e ampliar as referências educativas, considerando o mesmo na sua relação com o conhecimento sensível. Isso, na menção dos autores, faz com que pelo processo educativo se amplifique a textura corpórea dos processos de conhecimento:

Ao comportar esse saber sensível, que permite a comunicação entre sentidos e o entrelaçamento do sujeito e do mundo, que permite, ao mesmo tempo, a criação ininterrupta de novas possibilidades de se organizar, o corpo oferece indicadores para pensar em uma educação que ressalte a visão não dicotomizada do humano (NÓBREGA; TIBÚRCIO, 2004, p. 467).

Visando alargar as oportunidades de aprendizado sobre o corpo, pelo corpo, com o corpo e para o corpo, e por compreender que o cinema possui uma extensa tradição de exposição e representação de imagens, sons e histórias corpóreas, a escola pode: (1) esboçar as manifestações, expressões e representações corporais como metáforas da vida; (2) expor as práticas como modelos de desencanto, de desilusão e de controle, mas também de superação, de êxtase e libertação; (3) divulgar as inúmeras dimensões humanas e sociais, expressas através dos corpos dos sujeitos representados.

De modo específico, ilustramos, nesta dissertação, propostas de uso de filmes de maneira a desenvolvermos capacidades de investigação de como as produções cinematográficas modernas estão significando algumas temáticas que giram em torno da problemática do corpo e suas manifestações identitárias, ético-morais e políticas, no sentido de projetar práticas sociais. Sendo assim, o recorte de nosso estudo de mestrado foi focado no corpo enquanto vetor de significação de sexualidade e gênero.

Desse modo, é possível identificar o campo mais abrangente em que a pesquisa se assentou, tendo em vista a análise fílmica que, por sua vez, considera as imagens e discursos produzidos no âmbito de uma cultura, ao compreendermos também que a análise, em si, torna-se uma possibilidade de diálogo com as regras e códigos de uma determinada cultura. Nesse caso em particular, o corpo atravessado pelos signos da cultura configuram relações de sexualidade e gênero. Levando ao entendimento que a partir da análise fílmica é possível construirmos um conjunto de códigos e significações, os quais, fundamentados em nossa experiência visual, são naturalizados, dando, de maneira particular, a cada indivíduo uma

forma ou mais de apreensão e compreensão. Trabalhar com filmes exige saber que se está trabalhando com a representação de um imaginário cotidianamente recriado e em movimento.

Pensar nas imagens e narrativas seja visual ou audiovisual como objeto de análise, é propor uma abordagem aprofundada que leve em conta aspectos diferenciados. Para Gardies (2008), na modernidade, os filmes continuam sendo particularmente preciosos para a análise de questões que envolvem as identidades culturais. Nesse sentido, trazer as questões da sexualidade e gênero como cerne de discussão através dos filmes, é pensar nas possibilidades de suas articulações políticas numa sociedade que está constantemente a inscrever no corpo os seus mais variados enredos.

Nesse momento, tentamos ilustrar filmes possíveis de olhar sobre o corpo, pelo corpo, com o corpo e para o corpo partindo de temas geradores de debate: as expressões dos corpos em culturas diversas, sua relação com o tempo, o espaço, a natureza e a sociedade; corpo e as concepções sobre normalidade e deficiência; corpo e sua mercadorização sob as mais diversas práticas sociais e culturais; corpo e as demandas das novas tecnologias, gestando os corpos híbridos (fusão corpo/tecnologia); os usos cada vez mais comuns de substâncias psicoativas que podem, inclusive, gerar dependência química, sobretudo gerar sentimentos de opressão social; corpo, sexualidade e gênero.

Em um mundo globalizado no que se refere a ver, mediante as multimídias, o outro, mas, ainda provinciano no entender e aceitar as diferenças do outro, o cinema tem oportunizado o acesso a culturas distintas e suas formas de se relacionar social e culturalmente. Filmes de nacionalidades diversas têm ampliado as formas de ver o mundo e a escola deve ser um terreno que estimule esses olhares com uma mediação consistente de seu corpo docente. Particularmente, admiramos e entendemos ser uma cinematografia acessível aos alunos e que possibilitam superar preconceitos enraizados contra o islamismo e países como o Irã. Os filmes iranianos são muito sensíveis e focam questões ricas ao desenvolvimento da infância, dos impactos sociais, culturais e econômicos sobre a vida dos sujeitos. Cabe visualizar alguns filmes como: *Vida e nada mais (e a vida continua...)* (Abbas Kiarostami, 1992); *O balão branco* (Jafar Panahi, 1995); *Filhos do paraíso* (Majid Majidi, 1997); *A caminho de Kandahar* (Mohsen Makhmalbaf, 2001); *Tartarugas podem voar* (Bahman Ghobadi, 2005); *Fora do jogo* (Jafar Panahi, 2006).

Por conseguinte, caberia aos professores conhecer a obra de alguns cineastas internacionais, de distintas nacionalidades, que ampliam nossas visões de mundo e aguçam nossa sensibilidade. Dentre vários, cabe destacar: Ousmane Sembene (Senegal), Miklós Jancsó e Istvan Szabo (Hungria), Andrzej Wajda e Krzysztof Kieslowski (Polônia), Emir

Kusturica (Bósnia), Theo Angelopoulos (Grécia), Sergei Eisenstein (Rússia), Ingmar Bergman (Suécia), Thomas Vinterberg e Lars Von Trier (Dinamarca), F. W. Murnau, Fritz Lang, Wim Wenders, Rainer Werner Fassbinder (Alemanha), Jean Renoir, François Truffaut, Jean-Luc Godard (França), Federico Fellini, Luchino Visconti, Vittorio De Sica e Giuseppe Tornatore (Itália), Luis Buñuel, Carlos Saura e Pedro Almodovar (Espanha), Denys Arcand e Atom Egoyan (Canadá), Tomás Gutierrez Alea (Cuba), Alfonso Arau, Alejandro Gonzalez Iñarritú, Alfonso Cuarón e Guillermo Del Toro (México), Juan José Campanella, Fernando Solanas e Adolfo Aristarain (Argentina), Zhang Yimou e Chen Kaige (China), Yasujiro Ozu, Kenji Mizoguchi, Akira Kurosawa e Shoju Imamura (Japão), Kim Ki-Duk (Coreia do Sul) e Satyajit Ray (Índia).

No campo das relações entre corpo e as compreensões sobre normalidade e deficiência, o cinema tem sido profícuo em problematizá-la sob vários aspectos, tais como: O que é ser normal? O que é ser deficiente? Ao ser produtivo à sociedade, o deficiente torna-se normal? Filmes como: *Castelos de gelo* (Donald Wrye, 1978); *Gaby, uma história verdadeira* (Luis Mandoki, 1987); *Nascido em 4 de julho* (Oliver Stone, 1989); *Rain Man* (Barry Levinson, 1989); *Meu pé esquerdo* (Jim Sheridan, 1989); *O mar mais silencioso daquele verão* (Takeshi Kitano, 1991); *Perfume de mulher* (Martin Brest, 1992); *Bola pra frente* (Michael Winterbottom, 1995); *O oitavo dia* (Jaco Van Dormael, 1996); *À primeira vista* (Irwin Winkler, 1999); *A cor do paraíso* (Majid Majidi, 1999); *Meu namorado Pumpkin* (Anthony Abrams e Adam Larson Broder, 2002); *Meu nome é Radio* (Mike Tollin, 2003); *Menina de ouro* (Clint Eastwood, 2004); *Mar adentro* (Alejandro Amenábar, 2004); *O trapaceiro* (Barry W. Blaustein, 2005); *Soul surfer* (Sean McNamara, 2011). Esses filmes, de modos distintos e sob prismas de outros ambientes e práticas culturais, oportunizam aos alunos ampliarem os olhares sobre si mesmo, sobre os colegas e sobre a sociedade e suas formas de lidar com sujeitos diferentes dos padrões de normalidade.

Na sociedade da imagem ou do espetáculo, como diria Debord (1997), tudo está à venda, uma vez que o ser visto, o estar em cena, o parecer (não ser), é a manifestação do capital em tal grau de acumulação que se torna imagem. Nesse contexto, os corpos são comercializáveis no âmbito social, científico, cultural, político e esportivo. Como se negocia corpos? Como se descartam corpos? Como se massacram corpos na esteira do desenvolvimento econômico e social? Como se instrumentaliza e se usam corpos para justificar ações políticas e religiosas? Caberia, portanto, pela mediação de professores de diversas áreas, a análise de filmes como: *Blue Chips* (William Friedkin, 1994); *O alvo* (John Woo, 1993); *O bravo* (Johnny Depp, 1997); *Um domingo qualquer* (Oliver Stone, 1999);

Anatomia (Stefan Ruzowitzky, 2000); *Paradise Now* (Hany Abu-Assad, 2005); *Tudo por dinheiro* (D. J. Caruso, 2006).

A contemporaneidade tem apresentado novas demandas tecnológicas sobre o corpo, que levam estudos atuais a pensar sobre sua fusão com a tecnologia, no sentido de se pensar problemas de cunho epistemológico e ontológico oriundos dessa hibridização. Assim, encontramos diversas tramas onde a dimensão corporal tem sido alterada sob diversas formas tecnológicas, retratadas em filmes que mostram o hoje a filmes que profetizam futuros distópicos. O cinema tem sido fértil na exposição desse tipo de película. Filmes como: *Blade Runner, caçador de andróides* (Ridley Scott, 1982); *1984* (Michael Radford, 1984); *Robocop, o policial do futuro* (Paul Verhoeven, 1987); *Gattaca – experiência genética* (Andrew Niccol, 1997); *Matrix* (Andy e Larry Wachowsky, 1999); *SlmOne* (Andrew Niccol, 2002); *A ilha* (Michael Bay, 2005); *A pele que habito* (Pedro Almodovar, 2011).

A escola é um espaço fundamental na discussão do uso de substâncias psicoativas que provocam prazer, estabelecem aproximações entre os sujeitos, estimulam a desinibição, porém geram dependências químicas e sociais muito sérias. Para além e discussões moralistas, à escola cabe tencionar com essas questões e o cinema pode ser uma janela interessante para olhar a problemática e estimular o debate. Cabe visualizar filmes como: *Farrapo humano* (Billy Wilder, 1945); *O homem do braço de ouro* (Otto Preminger, 1955); *Eu, Christiane F., drogada e prostituída* (Ulrich Edel, 1981); *Quando um homem ama uma mulher* (Luis Mandoki, 1994); *Despedida em Las Vegas* (Mike Figgis, 1995); *Diário de um adolescente* (Scott Kalvert, 1995); *Medo e delírio* (Terry Gilliam, 1998); *28 dias* (Betty Thomas, 2000); *Réquiem para um sonho* (Darren Aronofsky, 2000); *Ray* (Taylor Hackford, 2004); *Meu nome não é Johnny* (Mauro Lima, 2008).

Já anunciando questões mais diretivas ao âmbito do corpo com foco nas relações de gênero, que é o objeto de estudo dessa dissertação, é possível explorar filmes que enfatizem o papel da mulher na sociedade, suas lutas, desejos e repressões, bem como as impressões sobre gênero, transgêneros e orientações sexuais. Sugerimos, nesse contexto, filmes como: *Onda nova* (José Antônio Garcia e Ícaro Martins, 1983); *Uma equipe muito especial* (Penny Marshall, 1992); *Billy Elliot* (Stephen Daldry, 2000); *Driblando o destino* (Gurinder Chadha, 2002); *Madame Satã* (Karim Aïnouz, 2002); *Juwanna Man* (Jesse Vaughan, 2002); *Osama* (Siddiq Barmak, 2003); *Menina de ouro* (Clint Eastwood, 2004); *O segredo de Brokeback Mountain* (Ang Lee, 2005); *Fora de jogo* (Jafar Panahi, 2006); *Gracie* (Davis Guggenheim, 2007); *De repente, California* (Jonah Markowitz, 2007); *Praia do futuro* (Karim Aïnouz, 2014).

No entanto, a presente dissertação pretendeu trabalhar em consonância com o parágrafo 8º, do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) que estabelece “a exibição de filmes de produção nacional”. Nesse sentido, indicamos filmes como: *A grande noitada* (Denoy de Oliveira, 1997); *Álbum de família* (Braz Chediak, 1981); *Além da paixão* (Bruno Barreto, 1985); *Amarelo manga* (Cláudio Assis, 2002); *Amor maldito* (Adélia Sampaio, 1984); *Anjos da noite* (Wilson de Barros, 1987); *Anjos do arrabalde* (Carlos Reichenbach, 1986); *As feras* (Walter Hugo Khouri, 2001); *Carandiru* (Hector Babenco, 2003); *Cazuza – o tempo não para* (Sandra Werneck e Walter Carvalho, 2004); *Chuvas de verão* (Cacá Diegues, 1977); *Cronicamente inviável* (Sérgio Bianchi, 2000); *Flores raras* (Bruno Barreto, 2013); *Lição de amor* (Eduardo Escorel, 1975); *Luzia-Homem* (Fábio Barreto, 1988); *Madame Satã* (Karim Ainouz, 2002); *Navalha na carne* (Braz Chediak, 1970); *Navalha na carne* (Neville D’Almeida, 1997); *O beijo da Mulher-aranha* (Hector Babenco, 1985); *O beijo no asfalto* (Bruno Barreto, 1980); *O dia da caça* (Alberto Graça, 2000); *O futebol que elas gostam (A pelada do sexo)* (Mário Lúcio, 1985); *Onda nova* (José Antônio Garcia e Ícaro Martins, 1983); *Pixote – a lei do mais fraco* (Hector Babenco, 1980); *Praia do futuro* (Karim Ainouz, 2014); *Rocky & Hudson* (Otto Guerra, 1995); *Romance* (Sérgio Bianchi, 1987); *Sexo frágil* (Jessel Buss, 1987); *Somos tão jovens* (Antônio Carlos Fontoura, 2013); *Hoje eu quero voltar sozinho* (Daniel Ribeiro, 2014); *Tolerância* (Carlos Gerbase, 2000); *Vera* (Sérgio Toledo, 1986).

Tais filmes oportunizam aos jovens dimensionar as relações que estabelecem com os outros, sob uma perspectiva de gênero e alça o debate a patamares mais elaborados quando conseguimos estabelecer diálogos inter e trans disciplinares. A compreensão do termo gênero é imprescindível para entender a relação dos educandos (as) uns com os (as) outros (as) no dia a dia das escolas, e para despertar a necessidade de mudanças significativas na educação destes (as), já que se concretizou por muitos anos as diferenças sexuais entre meninos e meninas com os papéis sociais exercidos por cada um (a) deles (as), no interior do espaço escolar.

Esse conceito de gênero, abordado a partir da perspectiva anunciada por Meyer (2000), que localiza sua base teórica nas abordagens feministas pós-estruturalistas, fundamentadas nas teorizações de Michel Foucault e Jacques Derrida, para privilegiar a centralidade da linguagem como um campo de produção das relações que a cultura constitui entre corpo, sujeito, conhecimento e poder. Nesse sentido, o conceito de gênero, trabalhado nesta pesquisa, abarca as configurações de construção social, cultural e linguística, que implicam nos procedimentos de diferenciação entre mulheres e homens, levando em

consideração, portanto, que as instituições, as leis, as políticas, as normas, enfim, os processos típicos de cada cultura, ao mesmo tempo em que são estabelecidos por representações de masculinidade e feminilidade, determinam essas representações ou, ainda, as ressignificam.

Desse modo, articulando com as problematizações realizadas por Judith Butler sobre sexo e gênero, é possível compreender gênero como “os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado” (BUTLER, 2003, p. 24). Afinal, a inscrição de gêneros “é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 2010, p. 11). A sexualidade, da mesma forma, é “aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2010, p. 155). Ao concordar com isso, para Louro (1997, p. 22) implica entender o “modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”.

Butler (2003) propõe que, no gênero e na sexualidade, não há nada de legítimo ou natural, sendo as identidades estabelecidas, decompostas e reelaboradas por meio da reprodução de performances socialmente construídas e temporalmente casuais.

Por outras palavras, atos e gestos, desejos falados e praticados, criam a ilusão de um núcleo duro de gênero, interior e organizador, uma ilusão perpetuada discursivamente com o propósito da regulação da sexualidade dentro do quadro obrigatório da heterossexualidade reprodutiva. [...] Tal como noutros rituais, a ação do gênero requer uma performance que é repetida. [...] Existem dimensões temporais e coletivas nestas ações, e o seu caráter público não é irrelevante; com efeito, a performance é efetivada com o objetivo estratégico de manter o gênero dentro da sua moldura binária. [...] Esta formulação afasta a concepção de gênero de um modelo de identidade substancial, levando-a para um outro que exige uma concepção de gênero enquanto temporalidade social construída (BUTLER, 2003, p.136-141).

Assim, Goellner e Figueira (2002), ao discorrerem sobre a produção de identidade de gênero, remetem a pensar, também, na construção de corpos masculinos e femininos e nas marcas que neles se inscrevem. Afinal, o corpo não é universal, é temporário, variável e mutante, apto a inúmeras interferências consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura, bem como suas leis, seus indicadores morais, as representações que criam sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz e as marcas que os identificam.

Com esse enfoque, ao defender a tese da escola como um espaço fecundo à difusão de uma cultura comum, desenvolvida, não pragmática e que usa a arte como um meio de olhar/sentir o mundo, concluímos com os critérios elencados por Dussel (2009) para pensar essa escola: a escola deve ser capaz de nos colocar em contato com o mundo, com o

desconhecido, que desafia nossos limites, compreensões e nos torna mais abertos e receptivos; a escola deve sustentar-se no conhecimento acessível a todos que queiram, não por obrigação ou porque serve para alguma coisa, mas por que serve à eternidade, à nossa vida e nosso crescimento; a escola deve nos dar chaves para decifrar as experiências das disciplinas, das artes, das práticas, tornando-nos mais participativos, analíticos e críticos.

2.3 CINEMA: TENSÕES ENTRE CULTURA E ARTE

Se pensarmos o cinema como um produto da cultura, que não apenas reflete uma realidade, mas também a produz, podemos mencionar que o corpo, no âmbito das narrativas fílmicas, aparece coerente a um contexto de verdades na medida em que não causa estranhamento nos seus modos de figurar. Se mudarmos a mirada e pensarmos o cinema enquanto arte, veremos nele a tentativa de desarticular os modos de vida produzidos pela sociedade para sentir/pensar/agir o corpo. O cinema é, enquanto arte, um dispositivo que propõem uma determinada resistência às normas e valores estabelecidos no que tange a educação do corpo convencional.

Arte ou cultura? Entre essa dúvida, uma palavra: o cinema. Produto da Revolução Tecnológica sucedida em meados do século XIX, esse meio de comunicação surgiu, primeiramente, com finalidade científica, sem responsabilidade alguma de produção artística ou de agente motivador de crítica social. Com o passar do tempo, estruturas organizacionais se desenvolveram e constituíram novos caminhos de percepção para essa tecnologia. Não mais se limitava sua utilização à experiência científica, agora, exercia também, o papel de entretenimento e documentação para a sociedade, que logo se adaptou a essas novas formas de organização cinematográfica. Isso foi, objetivamente, uma leitura mais apurada da própria organização social que modificava suas estruturas econômicas, políticas e culturais. Retomando a pergunta supracitada percebe-se que um ponto se liga ao outro como uma grande reação em cadeia (CAROLLI; VARÃO, 2009).

Enquanto arte, o cinema se comunica, isto é, apela aos sentimentos, ao intelecto e à imaginação de um círculo maior ou menor de contemporâneos, sendo capaz de produzir um efeito especificamente estético. A estética é o parâmetro utilizado para ligar o cinema a fenômenos artísticos, de modo que a estética do cinema é o estudo do cinema como arte, o estudo dos filmes como mensagens artísticas. Essa reflexão sobre os fundamentos estéticos de um filme traz consigo, subentendido, o conceito de belo e com ele a fruição oferecida ao

espectador. O domínio das técnicas e sua evolução são pontos indissociáveis ao analisarmos a obra fílmica. (CAROLLI; VARÃO, 2009).

Apesar de sua vocação tecnocientífica, o cinema, como foi citado anteriormente, não se delimitou a apenas essa definição. Era uma forma de entretenimento visto pelas massas, alcançando lugares em que a verdadeira arte não era veiculada e nem queria ser. O fato é que, sua análise começou a ir além de sua técnica ou de suas teorias, fazendo com que cineastas se propusessem a fazer desse uma nova expressão, já que além dessas questões essencialmente ligadas a regras e convenções, devemos considerar que o cinema se fez cinema-arte também quando cineastas transformaram os filmes em reflexos de uma personalidade coletiva que expressava sua subjetividade (CAROLLI; VARÃO, 2009). Filmes com abordagens ideológicas e subjetivas, segundo Carolli e Varão (2009), são importantes para o acervo dessa arte, porém sem generalizações, pois, temas como esses, por si só não sustentam a posição de uma obra de arte, sua fruição ou seu questionamento crítico.

De acordo com Benjamin (1983 apud SILVA, 2006), o cinema é, sob outros aspectos, uma forma que subverte a função clássica da obra de arte, porquanto, ancorado na reprodução técnica, sustenta que o ideal das formas belas fica comprometido com o dinamismo desse novo tipo de arte. As sucessivas tomadas, quando da montagem de um filme, as cenas repetidas, os cortes na sucessão do tempo, dentre outros, confirmam o abandono da noção tradicional da bela aparência, da obra como forma constituída. O entendimento do cinema, numa dimensão de cultura, fica compreendido como processos de significação, sendo tomado como uma opção compreensiva das maneiras como determinadas práticas sociais atuam nas pautas de regulação de comportamentos.

Nesses termos, essa análise, situada no terreno da cultura, tende a observar esta sua força produtiva em si e o lugar dos objetos cultivados, incorporados pelos indivíduos nos processos de significação da vida. Os significados e valores entretidos nos usos da cultura, uma vez aprendidos, podem enriquecer a vida das pessoas, regular a sociedade e ser transmitidos para outros indivíduos e gerações por meio de estratégias formais ou informais, compondo a herança social de um determinado grupo ou de toda uma sociedade. No caso aqui específico, os aprendizados ocorridos nas experiências do cinema, tornam-se práticas de formação cultural cujas expressões simbólicas encontram repercussão duradoura e substancial nos percursos de vida de agentes culturais (SILVA, 2013).

Pode-se avaliar tal assertiva quando observamos a eficácia do cinema em se tornar um bem de compreensão, com importância para determinadas relações sociais. Isso pode ser melhor avaliado no fato do cinema ser uma prática de inscrição corporal, que gera

determinados tipos de saberes capazes de afetar os corpos de quem assume a condição de espectador ou de realizador de um filme. O saber incorporado, socialmente elaborado e apreendido, é fixado ao corpo, tornando-se um tipo de inscrição que, ao fazer parte do acúmulo de experiências e conhecimentos do indivíduo, deixa o domínio da insignificância e da indiferença para se tornar um registro com força para, ao longo da vida, apresentar-se como um construto com lugar no espaço das posições socialmente estabelecidas (SILVA, 2013).

É perceptível, a partir dessa consideração, que aquilo que se aprende, no âmbito da cultura, também é incorporado aos modos de ser e estar no mundo. Trata-se, então, de privilegiar certa perspectiva, que considera o cinema um estilo cognitivo, com papel fundamental na formação de possibilidades específicas de conhecer e viver no mundo (BARBOSA, 2009).

As dinâmicas do cinema apresentam-se, então, como uma modalidade da cultura que se inscreve nos planos afetivos dos indivíduos e nos saberes presentes no corpo e pelo corpo, produzindo narrativas que conectam atos e sentidos e que estão, dessa forma, na condição de manter e criar imagens de mundo que doam substâncias aos encadeamentos das experiências e das tramas sociais (SILVA, 2013, p.08).

Ver, pensar, analisar, fazer um filme sob o aspecto da cultura ou sob a perspectiva da arte exige de nós posturas políticas diferentes. Mesmo que a ficção, em maior ou menor grau, afete o corpo no filme, ele sempre estará preso a um território onde o espectador encontrará sentidos semelhantes de interferência na construção de imaginários. O limite de territorialização, assim como o de desterritorialização, num filme fica preso à capacidade do diretor de politicamente o apresentar sob a perspectiva da cultura, ou sob a perspectiva da arte.

3 GÊNERO E SEXUALIDADE

Neste terceiro capítulo, apresentamos o conceito de gênero e a partir dele situamos questões ligadas à sexualidade, que é um conceito chave no âmbito das discussões feitas neste estudo de mestrado. Como apresentado na introdução deste trabalho, a discussão de sexualidade que se realizou a partir do filme “Hoje eu quero voltar sozinho”, teve como eixo de análise de duas temáticas: homossexualidade e normatividade de gênero. Desse modo, neste capítulo, inicialmente, tratamos do conceito de gênero e sua articulação com a sexualidade, como também abordamos teoricamente os temas que sustentam as duas temáticas propostas.

3.1 ENTENDENDO GÊNERO E SEXUALIDADE

Os autores que trabalham com as questões de gênero, na modernidade, problematizaram as teorias essencialistas ou totalizantes das categorias fixas e estáveis do gênero, presentes nas gerações anteriores. Nessas gerações, o gênero era determinado a partir do sexo enquanto categoria natural, binária e hierárquica, como se existisse uma essência naturalmente masculina ou feminina inscrita na subjetividade. Enquanto sexo, o gênero descrevia os aspectos biológicos, compreendendo a construção cultural que ocorria sobre as diferenças entre homens e mulheres, com base nas diferenças biológicas. Nas ditas últimas ondas feministas, as feministas refutaram tais proposições, desnaturalizando e desconstruindo a perspectiva de gênero das gerações anteriores. Revisada a ideia binária de dois sexos e dois gêneros, o gênero passou a ser entendido como relação, primordialmente política, que ocorre num campo discursivo e histórico de relações de poder (SCOTT, 1986 apud NARVAZ; KOLLER, 2006).

É consistentemente indicado que o gênero seja visto, ao mesmo tempo, como uma categoria social estrutural e como uma construção que é sempre, fundamentalmente, uma questão de relações sociais. A categoria gênero possibilita a análise dos diferentes lugares de poder que mulheres e homens ocupam na sociedade, no mundo do trabalho, que devem ser identificados para se compreender como o trabalho repercute de formas diferenciadas nos diferentes âmbitos, para estimular, assim, o conhecimento sobre as influências recíprocas entre as dimensões econômicas, políticas e culturais. Dessa forma, desloca-se o campo do

estudo sobre as mulheres e sobre os sexos para o estudo das relações de gênero (CRUZ, 2014).

No seu uso mais atual, o gênero surgiu primeiro entre as feministas americanas, que queriam persistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico tácito no uso de termos como sexo ou diferença sexual, como também sublinhava o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades (SCOTT, 1995). É, pois, a partir da observação e do conhecimento das diferenças sexuais do que é masculino e do que é feminino, que a sociedade estrutura as representações de gênero. Por conseguinte, é de fundamental importância compreender essa diferença para se discutir a igualdade, já que o conceito de gênero se refere às relações entre mulheres e homens, mulheres e mulheres, homens e homens⁶.

Como elemento de construção social, afetado pelo poder social, impõe um tipo de feminilidade, através de um determinado sistema gênero/sexo, sua hierarquia muda a cada momento da história, converte-se em ritual, impõe obrigações e direitos, estabelece marcas, grava recordações, inclusive grava, nos corpos, suas marcas (CONNELL, 1987 apud CRUZ, 2014). A divisão sexo/ gênero torna-se uma espécie de pilar da política feminista e parte da ideia de que o sexo é natural e o gênero é socialmente construído. O conceito de gênero, culturalmente construído e distinto do de sexo, como naturalmente adquirido, compôs o par sobre o qual as teorias feministas, inicialmente, se fundamentaram para defender perspectivas desnaturalizadoras, sob as quais se apresentava, no senso comum, a associação do feminino com fragilidade ou submissão, o que ainda atualmente servem para justificar preconceitos.

Conforme Cruz (2014), quando se apresenta o discurso sobre as relações de gênero, está se falando de poder, de machismo, uma ideologia compreendida como pertencente à cultura que estrutura as relações de dominação dos homens sobre as mulheres. À medida que as relações existentes entre masculino e feminino são relações desiguais, elas mantêm a mulher subjugada ao homem e ao domínio patriarcal. De igual modo, Butler (2003) aponta para o fato de que, embora a teoria feminista considere que há uma unidade na categoria mulheres, paradoxalmente introduz uma divisão nesse sujeito feminista, ou seja, retira da noção de gênero a ideia de que ele decorreria do sexo e discute em que medida essa distinção sexo/gênero é arbitrária.

⁶ Na análise das desigualdades de gênero, não se pode abstrair as desigualdades de classe, etnicidade e raça que de certa forma, tornam mais dramáticas as vivências dos indivíduos e, mais especificamente, das mulheres (CRUZ, 2014).

Quando Butler (2003, p. 25) afirma que, “talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma”, indicava, assim, que o sexo não é natural, mas é ele também discursivo e cultural como o gênero. Na perspectiva da autora, gênero não é exatamente o que alguém é, nem é precisamente o que alguém tem. Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se traduzem junto com as formas hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero adquire. Para Butler (2014), supor que gênero exprime, exclusivamente, a matriz masculina e feminina, significa não considerar o ponto crítico de que essa produção coesa e binária é contingente.

Uma vez que gênero, sendo o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, também pode ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados. “Manter o termo “gênero” em separado de masculinidade e feminidade é salvaguardar uma perspectiva teórica que permite analisar como o binarismo masculino e feminino esgotou o campo semântico de gênero” (BUTLER, 2014, p.254).

A assimilação entre gênero e masculino/feminina, homem/mulher, macho/fêmea, atua assim para manter a naturalização que a noção de gênero pretende contestar. Assim, um discurso restritivo sobre gênero que insista no binarismo homem e mulher como a maneira exclusiva de entender o campo do gênero atua no sentido de efetuar uma operação reguladora de poder que naturaliza a instância hegemônica e exclui a possibilidade de pensar sua disrupção (BUTLER, 2014, p.254).

A história do pensamento feminista é uma história de recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino, sendo, nos seus contextos específicos, uma tentativa de reverter ou deslocar seus funcionamentos. Os (as) historiadores (as) feministas estão, atualmente, em condições de teorizar as suas práticas e de desenvolver o gênero como uma categoria de análise (SCOTT, 1995). O uso do termo gênero, nos esclarecimentos de Scott (1995), coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade.

Dessa maneira, com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens.

“Gênero”, como substituto de “mulheres”, é igualmente utilizado para sugerir que a informação a respeito das mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica no estudo do outro. [...]

Ademais, o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres (SCOTT, 1995, p.75).

De acordo com Giddens (2005), as diferenças sociais entre homens e mulheres despertam o interesse sociológico, pois estão fortemente relacionadas às desigualdades e às relações de poder em uma sociedade. Nesse sentido, podemos visualizar, no campo da Sociologia, três formas de interpretação das desigualdades e diferenças entre os gêneros, que são mais abrangentes.

A primeira abordagem sustenta a ideia de que as diferenças biológicas são determinantes das diferenças comportamentais entre homens e mulheres, diferenças verificadas em todas as sociedades e, por conseguinte, os fatores naturais são responsáveis pelas desigualdades entre os gêneros, negando, deste modo, a relevância dos processos de interação social na questão do comportamento humano. A segunda abordagem é norteadada pela socialização de gênero, que decifra as desigualdades entre homens e mulheres como decorrentes da socialização em papéis distintos. Os homens são educados pela sociedade para dominarem qualquer situação, demonstrando força, coragem e poder, enquanto as mulheres são instruídas para cuidarem do lar e da família. A terceira abordagem coloca que, assim como o gênero, o sexo também é constituído socialmente, isto é, o corpo humano e a biologia estão sujeitos às escolhas pessoais e ao agenciamento humano. De acordo com os ideais de masculinidade e feminilidade, homens e mulheres serão encorajados a cultivar uma imagem específica do corpo e um determinado conjunto gestual (GIDDENS, 2005).

As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas, a direção da mudança não segue, necessariamente, um sentido único. O gênero é, portanto, um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana. Ainda que a ênfase colocada sobre o gênero não seja explícita, constitui, no entanto, uma dimensão decisiva da organização, da igualdade e desigualdade (SCOTT, 1995).

Ao se falar em gênero, não se fala apenas de macho ou fêmea, mas de masculino e feminino, em diversas e dinâmicas masculinidades e feminilidades. Gênero, portanto, remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades, definições de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens, diferentes distribuições de recursos e de poder e estabelecimento e alteração de hierarquias entre os que são socialmente definidos como homens e mulheres e o que é – e o que não é – considerado de homem ou de mulher, nas diferentes sociedades ao longo do tempo (BRASIL, 2007, p. 16).

Para Silveira (2010), o conceito de gênero, oriundo das discussões trazidas do movimento feminista, não intencionava negar totalmente a biologia dos corpos, mas enfatizar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Dessa forma, segundo Meyer (2008), o gênero destaca a construção relacional do sexo e a organização social desta construção, compreendendo que esta é uma constituição histórica e que precisa ser entendida a partir de sua junção com algumas das mais importantes categorias sociais como classe social, raça/etnia, geração e sexualidade. O gênero seria, então, “a construção social do sexo anatômico demarcando que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia dos seus corpos” (SILVEIRA, 2010, p. 08).

Abordando a questão, Bento (2011) identifica que o gênero adquire vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, de uma estilística definida como apropriada. São esses sinais exteriores, postos em ação, que estabilizam e dão visibilidade ao corpo. Essas infundáveis repetições funcionam como citações e cada ato é uma citação daquelas verdades estabelecidas para os gêneros, tendo como fundamento para sua existência a crença de que são determinados pela natureza.

3.1.1 Homossexualidade

Foi a partir dos trabalhos desenvolvidos pelos grupos feministas, na década de setenta do século passado, que as discussões sobre o conceito de gênero tornaram-se presentes, questionando as representações tradicionais que definem o que é ser mulher ou ser homem. Segundo Meyer (2003), o conceito de gênero representa todas as formas de construção social, culturais e linguísticas implicadas com os processos que diferenciam homens de mulheres, incluindo aqueles processos que produzem os corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

Sob o ponto de vista de Louro (1998), não é propriamente o sexo ou não são exatamente as características sexuais que nos permitem dizer o que ou quem é masculino ou feminino, mas sim tudo aquilo que associamos aos sexos, a forma como representamos determinadas características, comportamentos, valores e habilidades. As preocupações em torno das sexualidades, das homossexualidades e das identidades e expressões de gênero também não são novas, já que, no Brasil, foi a partir da segunda metade dos anos de 1980 que elas começaram a ser discutidas mais abertamente, no interior de diversos espaços sociais.

Com base nessas novas discussões, Butler (2003), analisando a homossexualidade a partir dos seus atores, os homossexuais, percebe que, algumas vezes, a sua relação com o corpo se diferencia do padrão dominante indo além da divisão binária dos sexos, quebrando o padrão exposto, os gêneros inteligíveis. Para a autora, os gêneros inteligíveis são aqueles que mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Cabe ressaltar que essa coerência se dá dentro do padrão heteronormativo, onde um indivíduo do sexo masculino, por exemplo, assume as características relativas ao gênero masculino, sentindo desejo e praticando sexo com pessoas do sexo oposto, nesse exemplo, feminino.

No entanto, observa-se que sexo e gênero aparecem como conceitos distintos, podendo atuar em consonância ou não. Nesse sentido, segundo Butler (2003), o sexo aparece como um pré-discurso, anterior à cultura, enquanto o gênero seria culturalmente construído. Portanto, o sexo, nesse contexto, é composto pelo caráter biológico do indivíduo, ao passo que o gênero surge como uma construção social, podendo variar independente do sexo do indivíduo, indo além da divisão binária homem/mulher. Nessa discussão, a teoria *queer* pode auxiliar a medida que problematiza, contradiz “todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade” (SILVA, 2002, p.107).

Conforme Morris (2007, p. 31-32), “destruir as práticas de normalização é a chave de ativismo *queer* [...]”, uma vez que assegura que “não há nada de ‘natural’ no sexo”. O que existem são significações, linguagem, discursos que servem para normalizar e consolidar identidades, de modo que pensar *queer* “nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar” (SILVA, 2002, p. 107). A teoria *queer*, de acordo com Miskolci (2009) procura rescindir as lógicas binárias que resultam no estabelecimento de hierarquias e subalternizações, não apelando, porém à crença humanista nem saindo em defesa de sujeitos estigmatizado.

A crítica da normalização aposta na disseminação das diferenças que podem subverter os discursos universais, hegemônicos ou autoritários. Dito de outra forma, cultivando todas as individualidades e especificidades sexuais do homem, da mulher, do gay, da lésbica, do bissexual, do transexual, da travesti, consolida a pluralidade social e cultural presentes na sociedade, que gera normas e centralização (MIRANDA; GARCIA, 2012). Sendo assim, é importante salientar que os estudos *queer* enfatizam a centralidade dos mecanismos sociais relacionados à intervenção do binarismo hetero/homossexual para a organização da vida social e cultural contemporânea, possibilitando maior atenção crítica a uma política do conhecimento e da diferença.

Na visão de Seidman (1996 apud MIRANDA; GARCIA, 2012, p. 07), o *queer* seria o estudo “daqueles conhecimentos e daquelas práticas sociais que organizam a ‘sociedade’ como um todo, sexualizando – heterossexualizando ou homossexualizando – corpos, desejos, atos, identidades, relações sociais, conhecimentos, instituições sociais e cultura”.

A ideia é afirmar, positivamente, o caráter estranho, abjeto e ininteligível dos modos de vida e de práticas sexuais e de gênero minoritários. O alvo do discurso *queer* não é apenas o heterossexismo compulsório de nossas sociedades, mas também o processo de normalização do movimento social e o modo de vida das minorias sexuais. Por isso que a teoria *queer* aponta não para um binarismo de gênero, mas para uma proliferação e dispersão de gêneros (CARIGNANO, 2009, p.03).

No entanto, os estudos *queer* foram, consecutivamente, um projeto político mais que uma corrente científica. Resultante de um crescente descontentamento quanto à literatura existente sobre sexualidades dissidentes, acusada de se situar, de maneira recorrente e opressora, em categorias identitárias rigorosas, a teoria *queer* propunha-se a construir o ambiente de desestabilização, subversão e emancipação para os fatos relacionados com sexualidade e gênero, não mais compreendidos de forma linear e regular, e sim em variáveis, fluídos, tão verdadeiros quanto inventados, e sempre politizados. Giffney (2004 apud SANTOS, 2006, p. 06-07) formula-o da seguinte forma: “A tarefa da teoria *queer* consiste em tornar visível, criticar e distinguir o normal (estatisticamente determinado) do normativo (moralmente determinado)”.

Para efeitos de compreensão geral do que está em pauta, quando se fala de estudos *queer*, é de grande relevância conhecer a definição oferecida por Jagose:

Em sentido genérico, *queer* descreve as atitudes ou modelos analíticos que ilustram as incoerências das relações alegadamente estáveis entre sexo biológico, gênero e desejo sexual. Resistindo a este modelo de estabilidade – que reivindica a sua origem na heterossexualidade, quando é na realidade o resultado desta – o *queer* centra-se nas descoincidências entre sexo, gênero e desejo. [...] Quer seja uma performance travesti ou uma desconstrução teórica, o *queer* localiza e explora as incoerências destas três concepções que estabilizam a heterossexualidade. Demonstrando a impossibilidade de qualquer sexualidade “natural”, coloca em questão até mesmo categorias aparentemente não problemáticas como as de “homem” e “mulher”. (JAGOSE, 1996 apud SANTOS, 2006, p. 07).

Em um exercício de síntese, podemos dizer que a teoria *queer* parte de cinco ideias fundamentais. Em primeiro lugar, as identidades são sempre múltiplas, compostas por

inúmeros componentes de identidade (classe, orientação sexual, gênero, idade, nacionalidade, etnia, dentre outros), que podem articular-se de diferentes formas. Em segundo lugar, qualquer identidade estabelecida é arbitrária, inconstante e excludente, de modo que implica o silenciamento de diversas experiências de vida, marginalizando outras maneiras de apresentar o “eu”, o corpo, as ações e as relações entre as pessoas. Seidman (1996 apud SANTOS, 2006, p. 08) estabelece este pressuposto quando assegura que as identidades são, em parte, “formas de controle social, uma vez que distinguem populações normais e desviantes, reprimem a diferença e impõem avaliações normalizantes relativamente aos desejos”.

Em terceiro lugar, ao invés de defender a renúncia total da identidade enquanto categoria política, a teoria *queer* sugere que se reconheça o seu sentido permanentemente aberto, fluído e passível de contestação, abordagem que tende a encorajar a origem de diferenças e a construção de uma cultura onde a diversidade é garantida. Em quarto lugar, a teoria *queer* postula que a teoria ou política de homossexualidade centrada no homossexual reforça a dicotomia hetero/homo, fortalecendo o atual regime sexual que compõe e condiciona as relações sociais ocidentais. Nesse sentido, a teoria *queer* visa desafiar tal regime sexual enquanto sistema de conhecimentos que coloca as categorias heterossexual e homossexual como normas das identidades sexuais. De fato, a teoria *queer* considera a hetero e a homossexualidade como categorias de conhecimento, uma linguagem que estrutura aquilo que conhecemos sobre corpos, desejos, sexualidades e identidades.

Por fim, a teoria *queer* apresenta-se, enquanto proposta de teorização geral sobre a “sexualização de corpos, desejos, ações, identidades, relações sociais, conhecimentos, cultura e instituições sociais”, cruzando muitos campos de saber (SEIDMAN, 1996 apud SANTOS, 2006, p. 08). Destarte, é perceptível que essas discussões desempenham papel fundamental na construção, introjeção, reforço e transformação das noções de masculinidade, feminilidade, heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, atualmente, a transgeneridade, e, por conseguinte, na formação identitária e na atuação das pessoas em todas as arenas da vida social. Porém, estudos também demonstram que a heterossexualização compulsória se faz acompanhar pela rejeição da homossexualidade e por enunciações e comportamentos expressa e inequivocamente homofóbicos. Em outras palavras, os processos de constituição de sujeitos e de produção de identidades heterossexuais produzem e alimentam a homofobia e o sexismo (BRASIL, 2007).

Por vivermos em uma sociedade que é pautada em concepções binárias e excludentes, a exemplo dos conceitos de heterossexual ou homossexual, homem ou mulher, se dividiu o que é considerado próprio do gênero masculino e o que é próprio do gênero feminino, de

modo que essas características pareçam imutáveis. Nesse sentido, de acordo com Barreto (2009), é comum os homossexuais sofrerem exclusão nos dias atuais, mostrando que muitos são, inclusive, submetidos a constrangimentos no momento em que expõem sua identidade em determinados locais, ou na presença de determinados grupos, chegando a sofrerem até mesmo agressões físicas. Vemos essa exclusão se intensificar nos casos de homossexuais que assumem posturas mais associadas com o feminino, isto é, assumindo um gênero discordante com o seu sexo.

É possível observar essa exclusão a partir do momento que alguém se identifica como homossexual, quando revela possuir uma orientação, uma identidade sexual diferente da compartilhada pela maioria das pessoas. Em consequência, há a exclusão desse indivíduo por parte de outros grupos, o que prejudica sua inserção, por exemplo, em determinadas religiões, no mercado de trabalho, entre outros locais. Nesse contexto, conforme Barreto (2009), na homossexualidade, essa tribo, além da busca de um campo simbólico, em que luta para ser reconhecida por seus semelhantes. Em muitos casos, usa esses códigos e procura, nos territórios de convivência, uma forma de se esconder do restante da sociedade, pelo medo do preconceito, da rejeição, o que a obriga a criar códigos e estratégias de convivência possibilitando, deste modo, que seus indivíduos participantes possam exercer sua identidade de forma plena, sem ser repreendidos.

Essa situação leva à reflexão sobre a sociedade atual, com seus tabus e preconceitos, de modo a permitir a discussão de formas de se amenizar este, que ainda é um problema para muitos indivíduos, e que os afeta, significativamente, em sua maneira de agir perante a sociedade como um todo.

3.1.2 Normatividade de Gênero

O gênero pode ser considerado uma forma de regulação específica que apresenta efeitos constitutivos sobre a subjetividade. As regras que regem a identidade inteligível são parcialmente estruturadas a partir de uma matriz que institui uma hierarquia entre masculino e feminino e uma heterossexualidade compulsória. Nesse sentido, o gênero não é nem a expressão de uma essência interna, nem um simples artefato de uma construção social. O gênero não é nem mesmo uma construção social imposta ao sexo. Butler (2014) afirma que o gênero é uma norma, uma identidade construída, através do tempo, por meio de uma repetição incorporada por gestos, movimentos e estilos.

Gênero é aqui compreendido, como o define a teórica *queer* Judith Butler, como norma, como o mecanismo por meio do qual são produzidas e naturalizadas as noções de masculino e de feminino. O efeito do gênero como substância, como classe de ser, é estabelecido pela reiteração de uma série de gestos, movimentos e estilos corporais, que criam a ideia de um corpo com gênero constante. A normatividade do gênero refere-se a propósitos, aspirações, preceitos que norteiam as ações dos sujeitos e, também, ao processo de normalização, que é a maneira como ideias dominam os corpos, estabelecendo os critérios para a definição de um homem e de uma mulher normal (REIS; PARAÍSO, 2014).

Essas práticas classificam e dividem os corpos em dois grupos, estabelecendo, assim, um não lugar para aqueles/as que não se enquadram no padrão cultural do corpo sexuado que lhes foi atribuído no nascimento. Não há lugar para aqueles corpos que se situam nas fronteiras, ou para aqueles que transitam entre as fronteiras culturais do gênero. Um corpo é menino ou é menina. No entanto, mesmo não havendo um lugar reconhecido para os/as que não se enquadram no padrão prescrito, as normas de gênero continuam a operar para separar os corpos em masculinos e femininos (REIS; PARAÍSO, 2014).

Ainda de acordo com Reis e Paraíso (2014), ao instituir um padrão de classificação dos corpos, os discursos os formam continuamente e, também, oferecem a eles um sentido do que eles são, de como podem se situar culturalmente. Assim, os discursos não apenas nomeiam ou descrevem corpos e sujeitos, mas participam de sua constituição.

Eles produzem os “[...] lugares a partir dos quais os sujeitos podem se posicionar [...]”, as posições com as quais sujeitos podem se identificar. Posições de sujeito são, portanto, os significados produzidos discursiva e culturalmente sobre os sujeitos, que atuam como pontos de ancoragem da noção de si mesmo. Nessa produção das posições de sujeito pelos discursos, algumas são constituídas como normais e inteligíveis e outras, não (REIS; PARAÍSO, 2014, p. 239).

Desse modo, os discursos normativos de gênero produzem a inteligibilidade/ininteligibilidade e a normalidade/anormalidade dos corpos e dos sujeitos, com base em padrões estabelecidos culturalmente, os quais só persistem como normas à medida que se realizam na prática social e se idealizam novamente, se reinstituem em e por meio dos rituais sociais diários da vida do corpo (REIS; PARAÍSO, 2014).

O corpo se constitui por “[...] roupa e os acessórios que o adornam, intervenções que nele se operam, imagem que dele se produz, máquinas que nele se acoplam, educação de seus gestos [...]”, por aquilo que é dito sobre ele, pela definição do que é um corpo normal ou anormal. Pela reiteração das normas de gênero, o corpo sexuado adquire o *status* de natural, e é, por meio

desse processo, também, que novas construções são possibilitadas (REIS; PARAÍSO, 2014, p. 249).

No enfoque de Butler (2014), as normas de gênero estabelecem a inteligibilidade e normalidade de um ser humano por meio da coerência entre seu corpo sexuado, a ideia de um gênero próprio, masculino ou feminino correspondente a esse corpo e seus desejos sexuais, entendidos como decorrentes desse corpo e desse gênero. As normas de gênero produzem, portanto, o que é um corpo inteligível e normal, tanto pela relação entre o corpo e o padrão ideal de cada norma separadamente, quanto pela relação de coerência entre elas.

Essa constituição dicotômica dos corpos inicia-se na gestação e no parto, quando discursos médicos prescrevem a existência de dois tipos de corpos: meninos ou meninas. Ao ser anunciado como menino ou menina, uma série de investimentos inicia-se com relação ao corpo gestado: roupas e pertences padronizados para cada sexo são adquiridos para a criança e expectativas com relação a esse futuro corpo são produzidas, afinadas com sua condição anunciada (REIS; PARAÍSO, 2014).

A internalização sobre o que é considerado desejável e adequado ou não para cada gênero começa na infância. É comum, quando criança, que determinadas coisas sejam consideradas de “menino” e outras sejam de “menina”. Desde a gestação há a separação, por exemplo, de que azul é de menino e rosa de menina, que brincar de luta é para meninos, e brincar de boneca, para meninas. No decorrer do desenvolvimento tais divisões continuam e é de menino ser “durão” e de menina ser “delicada”. Homem não chora e mulher fala demais. Mulher é detalhista e homem tem noção de espaço (WHITAKER, 1995, p.36).

É imprescindível que a naturalização das relações de gênero seja reconhecida e problematizada. É visível como o fato de ser menino ou menina delimita as possibilidades de quais comportamentos e atividades são desejáveis e apropriados, posto que, a dicotomia entre masculino e feminino, muitas vezes, seja referência para justificar e naturalizar divisões e desigualdades. Nesse sentido, é importante partir da compreensão do conceito de gênero como a condição social pela qual somos identificados como homem ou mulher. O que baseia essa condição não são propriamente as características sexuais, mas a forma como elas são representadas e valorizadas socialmente em um dado momento histórico (OLIVEIRA; PASTANA; MAIA, 2011).

Podemos concluir que as normas de gênero atuam para produzir a dicotomia entre corpos masculinos e corpos femininos, o que significa que para a produção de significados

sobre esses corpos, alguns discursos naturalizam e fixam diversas características corporais como femininas ou masculinas. Assim, os corpos que escapam aos padrões divulgados como normais, com relação ao gênero, ou são convocados a recobrem a considerada normalidade, ou são constituídos como corpos dos quais é necessário se afastar, isolar. De ambas as formas, eles são posicionados como de menor valor, como corpos que não correspondem às expectativas de manifestação do que se considera ser a essência heteronormativa, que visa regular e normatizar modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade de acordo com o que está socialmente estabelecido numa perspectiva biologicista e determinista, na qual considera apenas duas possibilidades de locação dos sujeitos quanto à anatomia sexual humana, ou seja, feminino/fêmea ou masculino/macho.

Como um conjunto de características culturalmente instituídas como naturais, a ideia de uma essência heteronormativa que atua performativamente para reiterar os valores heteros vigentes e para excluir as possibilidades de reconhecimento das múltiplas subjetividades e conformações corporais existentes.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No presente capítulo, fazemos a apresentação e análise de dados através do roteiro, de modo que foi possível a organização e discussão dos elementos constituintes. Apresentamos dados sobre o filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, descrevendo o filme a partir de vários vieses, no que tange a sua história e produção, direcionando as questões pertinentes ao debate concernente à apropriação do corpo, ao trazer para a discussão os elementos encontrados no filme analisado.

4.1 O FILME *HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO*

Duração: 96min.

Ano: 2014

País: Brasil

Gênero: Drama, Romance

Classificação: 12 anos

Direção e roteiro: Daniel Ribeiro

Cinematografia: Pierre de Kerchove

Edição: Cristian Chinen

Música: Ariel Henrique e Gabriela Cunha

Diretores de produção: Daniel Ribeiro e Diana Almeida

Interpretes: Guilherme Lobo, Tess Amorim, Fabio Audi, Isabela Guasco, Selma Egrei, Eucir de Souza.

Figura 1 - Capa do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*



Fonte: Google imagens.

O filme *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho* narra a história de Leonardo (Guilherme Lobo), um adolescente cego que está passando pelas descobertas e curiosidades típicas da sua idade. É um adolescente em busca de sua própria identidade. Ser cego e homossexual não o define. São somente características de um jovem complexo que tem medos e dúvidas como qualquer outro da sua idade. Alvo de preconceitos e brincadeiras maldosas, por parte de alguns colegas da escola, ele tem na figura da melhor amiga Giovanna (Tess Amorim) a pessoa em que ele pode contar para enfrentar todas as adversidades da sua vida. Eles se conhecem desde crianças e são inseparáveis. Contudo, a relação dos dois entra em conflito depois da chegada de Gabriel (Fabio Audi) à escola. A dupla passa a ser trio e, logo, um deles se sente excluído, ou seja, Giovanna.

Enquanto a amiga de infância se afasta, Leonardo se aproxima cada vez mais de Gabriel. Em seguida, novos sentimentos surgem e ele passa a descobrir mais sobre si mesmo e sobre a própria sexualidade. Acostumado a conviver com o preconceito desde criança, descobrir-se apaixonado pelo amigo Gabriel também não se revelou um tabu para ele. Não por isso Leonardo ficou menos confuso, uma vez que, com a ausência da melhor amiga Giovanna, lidar com a situação se transformou em uma experiência solitária, porém, de amadurecimento.

Hoje Eu Quero Voltar Sozinho é o primeiro longa-metragem do diretor Daniel Ribeiro, cujo roteiro, também escrito por ele, é inspirado em seu curta *Eu Não Quero Voltar*

Sozinho, exibido no ano de 2010, muito embora não se trate de uma continuidade deste curta, mas uma narrativa diferente para a mesma história. Mais de três anos depois, quando resolveu produzir o longa-metragem, o diretor decidiu manter o trio de protagonistas. Além da escola e da casa de Leonardo, praticamente os únicos cenários do curta, surgem outros ambientes como um acampamento escolar e uma festinha na casa de uma amiga. Com mais recurso e tempo, em *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho* o diretor consegue desenvolver melhor a história e agrega personagens importantes, como a mãe superprotetora de Leonardo e os colegas maldosos da escola. Os diálogos são mais bem pensados, assim como as atuações mais maduras.

Por ser um trabalho melhor estruturado, *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho* concorreu e ganhou vários prêmios. Em 2014, o filme foi vencedor do prêmio Fipresci, concedido pela Federação Internacional de Críticos de Cinema, escolhido como o melhor filme da denominada Mostra Panorama, que aconteceu entre os dias 06 a 16 de fevereiro de 2014, paralela ao Festival de Berlim, Alemanha. Em 18 de setembro do mesmo ano, o filme foi o escolhido pelo Ministério da Cultura, entre 18 longas brasileiros, para representar o Brasil na competição do Oscar de melhor filme estrangeiro, na edição de 2015, porém sem conseguir ficar entre os finalistas ao prêmio. Em maio de 2015, o filme concorreu na categoria de Melhor Lançamento Limitado, na 26ª edição dos *Glaad Awards*, considerado um dos prêmios mais importantes do mundo, atribuído à comunidade LGBT, dentre outras premiações, as quais podem ser visualizadas no quadro abaixo.

Quadro 3 - Prêmios do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*

Local	Prêmio (Ano)	Categoria	Resultado
Alemanha	Festival de Berlim (2014)	Melhor Filme da Mostra Panorama	Venceu
		Melhor Filme com temática LGBT	Venceu
		Melhor Filme - Prêmio do Público	2º lugar
México	Festival Internacional de Cinema de Guadalajara (2014)	Melhor Filme - Prêmio do Público	Venceu
EUA	Honolulu arco-íris <i>Film Festival</i> (2014)	Jack Law Award	Venceu
EUA	<i>OutFest</i> - Los Angeles Internacional LGBT <i>Film Festival</i> (2014)	Melhor Filme Dramático	Venceu
		Melhor Longa Narrativo	Venceu
Itália	<i>Torino International Gay e Lesbian Film</i>	Melhor Filme - Prêmio do Público	Venceu

	Festival(2014)		
EUA	New York Lesbian and Gay Film Festival (2014)	Melhor Filme	Venceu
EUA	San Francisco International Lesbian e Gay Film Festival (2014)	Melhor Filme	Venceu
Japão	Skip City International Cinema Festival(2014)	Melhor Roteiro	Venceu
Suécia	Peace & Love Film Festival(2014)	Melhor Filme - Prêmio do júri	Venceu
		Melhor Filme - Prêmio do Público	Venceu
EUA	Damn These Heels - Salt Lake City International LGBT Film Festival (2014)	Melhor Filme	Venceu
Grécia	Athens Internacional Film Festival(2014)	Melhor Filme	Venceu
EUA	GLAAD Media Awards (2015)	Melhor Lançamento Limitado	Indicado
Brasil	Troféu APCA (2015)	Melhor Ator (Guilherme Lobo)	Venceu
Brasil	SESC Film Festival (2015)	Melhor Filme - Prêmio do júri	Venceu
		Melhor Diretor - Prêmio do júri	Venceu
		Melhor Roteiro - Prêmio do júri	Venceu
		Melhor Ator (Guilherme Lobo) - Prêmio do Público	Venceu
Brasil	For Rainbow - Festival de Cinema e Cultura da Diversidade Sexual (2015)	Melhor Filme	Venceu
		Melhor Ator (Guilherme Lobo)	Venceu
		Melhor Direção de Arte	Venceu
Brasil	Mostra Cinema e Direitos Humanos no Hemisfério Sul (2015)	Melhor Filme	Venceu
Brasil	Prêmio Governador do Estado de São Paulo (2015)	Melhor Diretor	Venceu
Brasil	Troféu Grande Otelo (2015)	Melhor Filme - Prêmio do Público	Venceu

Fonte: Extraído do site <<http://www.hojeeuquerovoltarsozinho.com.br>>.

4.2 *HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO*: ANÁLISE FÍLMICA

Como apresentado na Seção introdutória desta dissertação, os conteúdos trazidos foram analisados com os elementos da metodologia para análise fílmica apresentada por Vanoye e Goliot-Lété (1994), caracterizadas em dois momentos. Com isso, foi feita, inicialmente, a descrição do filme, o que compõe a fase de desconstrução ou descrição, seguida da fase de reconstrução ou interpretação dos conteúdos. Sendo assim, a análise, a seguir, encontra-se dividida nestas duas fases, de modo a contemplar separadamente cada uma das considerações.

4.2.1 1ª Fase: Descrição do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*

A história gira em torno de Leonardo (Guilherme Lobo), um estudante do ensino médio cego lutando por independência. No início do filme, vislumbrando um cenário claro com uma luz cômoda, Leonardo e sua melhor amiga Giovanna (Tess Amorim) estão discutindo o fato de ambos nunca terem beijado ninguém. Léo está especialmente angustiado, porque ele quer que seu primeiro beijo seja especial, mas não acredita que alguém queira beijá-lo. Quando o dia termina, Giovanna guia Léo até a casa dele, com o garoto segurando o braço dela. Ela abre a porta, algo que faz regularmente, apesar de sua casa ficar duas quadras na direção oposta. Léo chega em casa e sua mãe expressa preocupação com sua pele queimada pelo sol, questionando também a ideia de deixar o rapaz sozinho em casa enquanto os dois pais estão fora. Léo insiste que ele vai ficar bem, e sua mãe concorda sob certas condições.

Léo e Giovanna voltam à escola depois das férias de verão e seu colega de classe Fábio (Pedro Carvalho) faz piada com o som alto que a máquina de escrever de Léo faz. Quando sua professora pede a Fábio para sentar-se na carteira vazia atrás de Léo, Fábio se recusa, argumentando que ele terá que ajudar Léo constantemente enquanto ficar lá, atitude esta que faz com que Giovanna saia em defesa do seu melhor amigo. Porém, um novo aluno chamado Gabriel (Fábio Audi) chega e toma o lugar vazio atrás de Léo, fazendo com que todos os alunos da classe rissem da sua ação.

Os amigos Leo e Giovanna voltam para casa e, como de costume, ela pede a chave para abrir a porta, mas, desta vez, ele mesmo se dispõe a abrir o portão da sua casa, uma ação

que faz referência à situação de preconceito vivida por ele anteriormente na escola, o que faz com que Giovanna esboce uma palavra de conforto ao amigo.

No dia seguinte, já na escola Giovanna manifesta interesse em Gabriel rapidamente, mas fica consternada quando Karina (Isabela Guasco), que flerta com todos, começa a persegui-lo. Léo e Giovanna aproximam-se de Gabriel e ele se junta ao par em sua jornada a pé para casa. Em casa, Leo liga para sua mãe, pois esta, por ter uma atitude superprotetora, havia pedido que fizesse, uma vez que, neste dia, ele se encontrava sozinho em sua casa. Após ter falado com a mãe, Leo coloca uma música clássica para ouvir, dirigindo-se, em seguida, para tomar banho e, pelo fato de se encontrar só, decide treinar, no box molhado, como seria o seu primeiro beijo. Mais tarde, Léo expressa seu interesse em estudar no exterior, para Giovanna, de modo a deixar para trás o tipo vida que leva em sua casa. A amiga discordando, o interroga sobre a causa desse pensamento. O garoto explica que, há muito tempo, já vinha tendo o referido interesse, considerando que seria conveniente ir para um lugar onde ninguém o conhecesse e que pudesse assumir uma nova personalidade.

No dia seguinte, na escola, ao fim da aula, Leo informa à Giovanna que não irá para casa em sua companhia, por ser aquele o dia da semana (quarta-feira) que ele ia para a casa da sua avó. Giovanna, como de costume, se oferece para levá-lo ao seu destino, porém Leo se recusa, informando-lhe que a casa de sua avó era próxima e ele poderia ir sozinho. Ao se despedir de sua amiga, Léo caminha para a casa de sua avó se utilizando da bengala, quando Fábio e seus amigos zombam dele, fazendo movimentos em torno de sua cabeça, os quais Léo não pode ver. Ele tropeça e cai, mas logo se levanta, rapidamente, o que os deixa muito zangados.

Naquele mesmo dia, ele chega em casa muito mais tarde do que é habitual, seus pais estão muito preocupados. Nessa cena, pode ser observado, pela primeira vez, o cenário mais escuro, fazendo referência à iluminação noturna. Após sua chegada, a mãe de Leo chama sua atenção por conta do atraso no horário, gerando uma pequena discussão entre ele e seus pais, ocasião em que ele expressa sua irritação com a natureza superprotetora de ambos, explicando que ele não quer ser tratado de forma diferente por causa de sua deficiência. Na manhã seguinte, como haviam conversado sobre a possibilidade de estudos no exterior, Léo e Giovanna vão a uma agência de intercâmbio para obter mais informações. Foram informados que, primeiramente, a agente deveria falar com seus responsáveis legais, com os quais Léo não havia falado sobre seu interesse em ir para outro país.

Na cena seguinte, Leo aparece na casa de sua avó, para a qual ele expressa a vontade que sente de sair de casa e conseguir um emprego, sendo mais uma vez é contrariado, quando

a sua avó o interroga se ainda não é cedo demais para tais expectativas. A cena posterior mostra Léo e Gabriel, que aparecem juntamente com Giovanna na casa dela, onde conversam procurando saber um pouco mais sobre a vida de Gabriel, o interrogando sobre seus gostos e sobre a convivência com a sua família. Após o descontraído diálogo entre os três, Gabriel esboça que já é tarde e que precisa voltar para casa e, se oferecendo, justamente para levar Léo de volta para casa, visando facilitar as coisas para Giovanna, que não teria assim a obrigatoriedade de acompanhar o amigo. Ela, mesmo relutante e visivelmente chateada, concorda com a proposta de Gabriel, que assim o faz, acompanhando Leo até a sua casa, segurando-o pelo braço durante todo o trajeto.

O outro dia corresponde a uma cena que se passa na escola, com a professora, em sala de aula, explicando sobre um trabalho que requer pares do mesmo sexo, o que faz com que os rapazes formem a dupla, em detrimento de Giovanna. Depois da escola, os dois vão almoçar juntos e Gabriel sente-se envergonhado por fazer perguntas sobre vídeos da internet e idas ao cinema, coisas que Léo não pode fazer por causa de sua cegueira. Entretanto, Leonardo manifesta interesse nisso, indo ambos assistirem a um filme. Nessa cena, foi utilizado o zoom da câmera no ouvido de Léo, demonstrando Gabriel sussurrando os acontecimentos a ele durante todo o tempo que se desenrola o filme. Essa cena se passa, pela segunda vez, com uma luz muito mais escura do que a habitual, para simbolizar a iluminação característica de uma sala de cinema.

A cena seguinte, ainda com uma iluminação escura, exhibe Leo e seus pais na mesa de jantar comentando sobre a discussão que tiveram dias atrás, quando pede a eles para que diminuam a superproteção com a qual o envolvem, sendo escutado, porém, sem ser completamente entendido pelos pais. Léo aproveita para comentar sobre um acampamento que será realizado na escola, pedindo-lhes que o deixem ir sem precisar ligar para a escola, pois ele se sentia constrangido com esta ação contínua, cometida pelos pais. Mesmo sendo escutado, mais uma vez Leo não é compreendido.

A cena que se segue é passada na escola e mostra Leo informando à Giovanna que ele, juntamente com Gabriel, foi ao cinema, o que causou certo desconforto por parte da amiga. Posteriormente, a cena se passa com Gabriel e Leonardo, desenrolando-se em sua casa, para onde foram com o objetivo de trabalharem juntos no projeto da escola. Gabriel se aproveita do momento para apresentar seus gostos musicais para Leo, convidando-o para dançar, mas este se recusa, alegando que não sabia realizar tal ação. Com um pouco mais de insistência, Léo e Gabriel dançam juntos, mesmo Léo demonstrando muita timidez.

No dia seguinte, retornando da escola e seguindo para a casa de Léo para trabalharem no projeto, o garoto tenta ensinar braile a Gabriel, mas este, em sua fala, demonstra achar ser impossível aprender essa linguagem. Léo ainda insiste no ensino, segurando na mão de Gabriel para demonstrar o alfabeto em braile, momento em que é surpreendido pela sua mãe ao entrar em seu quarto, repentinamente, para perguntar se os dois precisavam de algo. Com entrada da mãe, Léo solta de imediato a mão do amigo e responde que não precisavam de nada. Assim que a mãe de Léo se retira do quarto, Gabriel o convida para ver o eclipse que acontecerá a noite, mas, ao dirigir o olhar para o amigo, percebe que, mais uma vez, entrou em contradição, levando em conta a deficiência de Leonardo. Sem se incomodar com o equívoco, Léo, por mais que quisesse, não aceita o convite sob a alegação que sua mãe jamais deixaria, fazendo com que Gabriel desse a ideia dos dois irem escondidos.

Os meninos fogem a noite, de bicicleta, para assistir ao eclipse lunar e, no local, Gabriel, percebendo a expressão de dúvida no rosto de Léo, tenta explicar como o fenômeno funciona, usando pedras em sua explanação, permitindo, desse modo, que Léo compreendesse melhor todo o acontecimento. A cena seguinte evidencia os meninos no caminho de volta para casa, com Léo na garupa da bicicleta de Gabriel, cena na qual utiliza, pela primeira vez, uma trilha sonora⁷ agora não mais instrumental, para evidenciar toda a alegria de Léo por estar vivendo coisas novas em sua vida. Ao chegar na casa de Léo, Gabriel percebe que deixou seu casaco na casa do amigo e pede que ele o traga no dia seguinte. Léo concorda, entretanto, naquela noite, ele cheira a peça de roupa, a coloca em si mesmo antes de dormir, ao mesmo tempo em que acaricia os seus órgãos genitais.

No dia seguinte, na escola, enquanto conversava com Giovanna, a agência de intercâmbio liga para Léo falando de uma agência norte-americana especializada em alunos cegos, mas eles ainda precisam da aprovação dos pais dele. Léo mente, dizendo que seus pais estão viajando. Após desligar o telefone, Giovanna o interroga se realmente os pais dele estavam viajando e, prontamente, Léo responde que mentiu, pois já imagina que sua mãe jamais o deixará viajar para fora do país, pensamento corroborado pela amiga. Enquanto os dois amigos ainda conversavam, Karina os interrompe perguntando sobre Gabriel, sendo informada, por Giovanna, onde este se encontrava. Karina vai ao encontro dele, momento em que a cena foca na expressão facial de Léo para mostrar que o mesmo não se sente à vontade, ao perceber as investidas da estudante no amigo.

⁷ A música utilizada na cena se chama “Vagalumes cegos” do intérprete Cícero.

A cena prossegue com Gabriel substituindo Giovanna como guia para levar Léo até sua casa, este aproveitando para interrogar o amigo sobre o que ele achava de Karina. A resposta não o agradou muito, porque Gabriel considera a colega de turma simpática. Informou ter sido convidado, por ela, para uma festa que seria realizada com todos os seus colegas de turma, notícia esta que, mais uma vez, não foi bem recebida por Léo. Ao chegarem à casa para trabalharem no projeto da escola, Gabriel recebe uma ligação de Giovanna que pede para falar com Léo. Assim que atende o telefonema, Giovanna o informa que havia ficado com muita raiva dos dois, pois eles tinham ido para casa sem ela, deixou Leonardo arrependido por não ter esperado a amiga.

A cena seguinte se dá na saída da escola, mostrando os rapazes esperando Giovanna, mas ela finge não vê-los. Diante disso, eles vão embora, com Gabriel acompanhando Léo até sua casa. No caminho, ambos sofrem ações preconceituosas por parte de Fábio, seu colega de classe, provocações que acabam por fazer com que Léo reaja a elas. Já em sua casa, almoçando com seus pais, Leonardo finalmente confessa seu interesse de viajar ao exterior, mas eles, principalmente sua mãe, logo desaprovam tal ideia, em caráter definitivo. Pouco depois, a sós, o pai aborda Léo, questionando os reais motivos dessa viagem, aconselhando-o a pensar se era realmente a decisão que ele queria tomar, para não se tornar uma atitude que só serviria para ele fugir da proteção empregada pelo próprio pai, juntamente com sua mãe. Após essa conversa, os dois se entendem.

A cena seguinte é passada no outro dia à noite, horário que se justifica pelo cenário mais escuro. Os três amigos vão à festa na casa de Karina, mas Giovanna evita Léo, ainda com raiva dele. Fica bêbada com Gabriel, confessando que sente ter sido substituída na vida de Léo, pois este não fazia mais questão que ela o levasse para casa depois da escola e que não iria mais sentir sua falta se ele fosse para o exterior, assunto sobre o qual Gabriel ainda não sabia nada. Os dois continuam conversando até que Giovanna toma a atitude inesperada de beijar Gabriel, sem ser retribuída e ela se retira, rapidamente, de sua presença.

Enquanto isso, em outra cena acontecendo simultaneamente, Léo, com relutância, se une a um jogo de girar a garrafa. Quando essa aponta para Léo, Fábio, como de costume, age com uma atitude de deboche, agarrando rapidamente agarra o cão de Karina para tentar fazê-lo beijar o animal ao invés de outra colega de turma chamada Marta, que também participava da brincadeira. No entanto, Giovanna logo aparece na sala onde ocorria a brincadeira, arrasta Léo para fora da festa antes que aconteça alguma coisa. Ele, sem saber de nada, fica irritado, acusando-a de não permitir que ele perdesse a sua virgindade de boca, declarando, ao mesmo tempo, que sentia que ela estava muito diferente, sentimento que fazia com que ele não

confiasse mais nela. Giovanna se enfurece e vai embora. Em seguida, Gabriel insiste para levar Léo em casa, mas Léo explode de raiva, dizendo que ninguém quer deixá-lo beijar alguém. Diante disso, Gabriel o beija e sai rapidamente de bicicleta, pelas ruas, com uma aparência de preocupação em seu rosto.

No dia seguinte, a escola vai a uma viagem de acampamento, sentando-se Léo sozinho no ônibus, uma vez que Gabriel chega atrasado, acompanhado por Karina e resolve sentar ao lado dela. Gabriel se aproxima de Léo no parque do acampamento para admitir que, por estar bêbado não se lembrava de nada do que ocorrera na festa de Karina. Léo, ouvindo o relato, diante da omissão ao beijo, também não o cita. Ainda no acampamento, toda a turma se diverte na piscina, mas Fábio, observando Gabriel ajudar Léo a passar protetor solar em seu corpo, insinua uma relação homossexual entre os dois, com a fala em tom preconceituoso, o que acarretou a irritação dos dois amigos. A ação preconceituosa do colega de turma, só fez com que Léo, juntamente com Gabriel, não se divertisse na piscina, assim como o faziam todos da turma. Assim, eles esperaram todos irem embora para que pudessem sair da área da piscina e irem para o vestiário tomar banho, sozinhos. No vestiário, Gabriel tira toda a sua roupa e pede para que Léo faça o mesmo, para ajudá-lo a tomar banho, porém Léo se recusa, afirmando que poderia tomar banho de bermuda. Enquanto tomam banho, Gabriel observa Léo, com um olhar de desejo, o que o faz sentir-se envergonhado.

A cena seguinte se passa à noite, exibindo o momento em que Giovanna e Léo, com o auxílio de Gabriel se entendem novamente depois de muita conversa e explicações dos fatos anteriormente ocorridos. Pedem desculpas um para o outro e vão beber juntos, para aproveitar a última noite que estariam no acampamento. Bêbado, Leonardo acaba admitindo, para Giovanna, que está apaixonado por Gabriel, mas esta, no início, demonstra-se cética, expressando várias indagações, acaba a conversa e se retira imediatamente da presença do amigo, o que deixa Leonardo confuso sem entender a reação da amiga.

A próxima cena acontece no dia seguinte, pela manhã, demonstrando Léo com resfriado, sendo cuidado por sua mãe, que aproveita a situação para conversar sobre o futuro do filho, namorando, se tornando pai, tendo preocupações, o que faz com que Léo, pela primeira vez, tenha um diálogo sem discussões com sua mãe. Na escola, Giovanna percebe a ausência de Leonardo e vai visitá-lo após sair da aula. Na casa do amigo, a garota comenta com ele sobre a sua paixão por Gabriel, informando ao amigo que ele e Gabriel formam um casal bonito e que dará apoio a eles. Gabriel também visita Léo em sua casa, quando, no seu quarto, pergunta se ele ficou com Karina. Gabriel admite que ela tentou beijá-lo, mas que ele recusou por gostar de outra pessoa, confessando que está apaixonado por Léo. Na verdade, se

lembra do beijo depois da festa, mas que tem dúvidas sobre a reação de Léo a estes sentimentos. Leonardo responde beijando Gabriel.

A cena seguinte é na escola e exhibe os dois apresentando o projeto escolar. Depois, indo para casa na companhia de Giovanna, mostrando Léo de braço dado com Gabriel. Fábio e seus amigos observando os três zombam da aparência homossexual do relacionamento dos garotos, não sabendo a verdade, e Léo muda de posição para ficar de mãos dadas com Gabriel, o que gera tanto choque quanto desapontamento nos amigos de Fábio. A cena final do filme é Léo andando de bicicleta com Gabriel atrás, pendurado na roda traseira, o ajudando.

Diante do exposto, podemos concluir, após toda a sua descrição, que o filme *Hoje eu quero voltar sozinho* apresenta em suas cenas cores mais claras, em tons pastéis, o que dá ao filme um ar de leveza e romantismo. Em seus enquadramentos, opta por utilizar planos de detalhe para realçar os toques entre os personagens principais Léo e Gabriel e a simplicidade de gestos que para os dois significam muito. Na cena do vestiário, por exemplo, a nudez é tratada com delicadeza, também em planos de detalhe, para dar destaque ao sentimento de desejo e confusão de Gabriel. O filme toma cuidado para não enquadrar a nudez frontal na cena.

A trilha sonora do filme tem como função aproximar os protagonistas. Enquanto Leo só escuta músicas clássicas, Gabriel apresenta para ele outros estilos musicais e sua música favorita. O fato de Leo só escutar música clássica representa a sua ingenuidade, estando preso em seu mundo e protegido de todo resto. Gabriel representa a abertura de um novo mundo para ele, ao ensiná-lo sobre outras músicas. A trilha sonora possui igualmente impacto narrativo na história. *There's Too Much Love* é a música que embala o casal e fala sobre aceitar os seus defeitos, a começar ter segurança para declarar um amor. Outra música marcante no filme, usada na cena em que eles estão andando de bicicleta juntos, depois de verem o eclipse, é *Vagalumes Cegos*, de Cícero, que fala sobre um grande amor, onde a pessoa parece não se importar com mais nada, com o que vão dizer, só se importa em viver a sua paixão.

4.2.2 2ª Fase: Reconstrução do filme (Interpretação)

Para realizar a análise fílmica nessa fase de reconstrução, fizemos uma seleção dos capítulos/cenas visando não fugir do objetivo proposto, que está centrado na relação corpo e

gênero. Porém, para facilitar tal procedimento, organizamos a decomposição a partir de dois eixos temáticos: o primeiro diz respeito à **homossexualidade**, e o segundo é intitulado de **normatividade de gênero**.

As questões referentes ao eixo da **homossexualidade** aparecem subliminarmente a partir dos 28'e 44'' do filme, compondo um total de sete cenas, a primeira delas visualizada com duração de 3'e 30'', em que o personagem Gabriel, se aproveitando para apresentar seus gostos musicais para Leo, o convida para dançar (Figura 2) e este recusa, alegando não saber. Porém, com um pouco mais de insistência, Léo e Gabriel dançam juntos, mesmo Léo demonstrando muita timidez neste ato.

Figura 2 - **Cena do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*: dançando juntos**



Fonte: Extraído do site <<http://www.hojeeuquerovoltarsozinho.com.br>>.

Outra cena em que pode ser visualizada, subliminarmente, a referida categoria, acontece aos 32' e 54'' do filme, em que Léo tenta ensinar braile a Gabriel, no entanto, este, na sua fala, acha que é impossível aprender. Léo ainda insiste no ensino, segurando na mão de Gabriel ao demonstrar o alfabeto em Braille (Figura 3), momento em que é surpreendido por sua mãe ao entrar no seu quarto, repentinamente, para perguntar se os dois precisavam de algo. A reação imediata de Léo é soltar a mão do amigo e responder à mãe que não precisavam de nada. Essa cena, que se apresenta com uma duração de 47 segundos, ratifica a má relação de diálogo que Leonardo tinha com a sua mãe, o que o levou a não querer deixar evidente, para ela, o novo sentimento que sentia pelo até então amigo Gabriel.

Figura 3 - Cena do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*: ensinando braille



Fonte: Extraído do site <<http://www.hojeeuquerovoltarsozinho.com.br>>.

Ainda na análise da categoria homossexualidade, outra cena se apresenta aos 37' e 34'' do filme, com duração de 2' e 35'', na qual o personagem de Gabriel, ao chegar na casa de Léo, depois de um passeio, percebe que deixou seu casaco na casa do amigo e pede que ele o leve para a escola no dia seguinte. Léo concorda. Entretanto, naquela noite, antes de ir dormir, ele cheira a peça de roupa, a coloca em si mesmo, ao mesmo tempo em que acaricia os seus órgãos genitais. Essa cena que se apresenta com uma iluminação escura, sendo acompanhada por uma trilha sonora instrumental densa. Essa é a primeira vez em que o diretor do filme deixa em evidência o real sentimento do personagem principal, tornando-se uma das cenas mais complexas de todo o filme.

Figura 4 - Cena do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*: sentimentos de Léo



Fonte: Extraído do site <<http://www.hojeeuquerovoltarsozinho.com.br>>.

A categoria citada também pode ser visualizada subentendida, na cena que se passa aos 43' e 19'' do filme, com uma duração de 1' e 2'', na qual Gabriel aparece substituindo Giovanna como guia até a casa de Léo, que aproveita para interrogá-lo sobre o que ele achava de Karina, mas a resposta o desagrada, porque Gabriel considera a colega de turma simpática, informando que ela o convidou para uma festa que será realizada com todos os seus colegas de turma. A notícia desse convite mais uma vez não foi bem recebida por Léo, que demonstrou transparecer seu incomodo com as opiniões que Gabriel tinha sobre Karina, cuja fama era de flertar com todos os meninos da turma deles.

Figura 5 - Cena do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*: Gabriel leva Léo para casa



Fonte: Extraído do site <<http://www.hojeeuquerovoltarsozinho.com.br>>.

No avançar de 01 hora e 02 minutos do filme, visualizamos outra cena para ser analisada. Nela, Gabriel insiste em levar Léo em casa, depois de vários equívocos acontecidos durante a festa na casa de Karina, mas Léo explode de raiva, dizendo que o amigo não quer deixá-lo beijar e que era virgem de boca. Diante disso, Gabriel o beija e sai rapidamente de bicicleta pelas ruas com uma aparência de preocupação em seu rosto. Essa cena, que tem a duração de 1' e 05'', enfatiza, pela primeira vez, que os sentimentos que Léo sentia pelo personagem Gabriel eram correspondidos (Figura 6).

Figura 6 - Cena do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*: o primeiro beijo



Fonte: Extraído do site <<http://www.hojeeuquerovoltarsozinho.com.br>>.

A categoria homossexualidade também aparece na cena que se passa no avançar de 01 hora e 11 minutos, com duração de 2' e 26'', no vestiário do banheiro do acampamento escolar em que os dois personagens principais participam. Gabriel tira toda a sua roupa e pede para que Léo faça o mesmo, para ajudá-lo a tomar banho, porém Léo se recusa, afirmando que poderia tomar banho de bermuda. Enquanto tomam banho, Gabriel observa Léo com um olhar de desejo, o que o deixa muito envergonhado, além de demonstrar que também estava bastante confuso com o novo sentimento que estava aflorando.

Figura 7 - Cena do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*: tomando banho juntos



Fonte: Extraído do site <<http://www.hojeeuquerovoltarsozinho.com.br>>.

Por fim, a cena seguinte se passa no avançar de 1 hora e 26 minutos, também se encaixando na categoria analisada. Doente, em casa, Léo recebe a visita de Gabriel em seu quarto, aproveitando a ocasião para perguntar se ele ficou com Karina no acampamento escolar. Gabriel admite que ela tentou beijá-lo, porém ele recusou por gostar de outra pessoa. Confessa, ainda, que está apaixonado por Léo e que, na verdade, se lembra do beijo depois da festa, mas que tem dúvidas sobre a reação de Léo quanto a estes sentimentos. Leonardo responde beijando Gabriel. Nessa cena, com duração de 3' e 30", pela primeira vez, a câmera se utiliza do foco nos lábios dos dois personagens. Próxima ao fim do filme, essa cena antecipa os fatos que viriam a acontecer no seu desfecho.

Figura 8 - Cena do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*: beijo final



Fonte: Extraído do site <<http://www.hojeeuquerovoltarsozinho.com.br>>.

Torna-se perceptível, na análise a referida categoria, que os capítulos/cenas descritas são sempre visualizadas subliminarmente, devido ao fato de os dois protagonistas do filme quebrarem com o estereótipo de gay afeminado, apresentando uma radical redefinição e redistribuição de gênero na medida em que sinaliza que o corpo masculino pode sentir desejo/afeto por outro corpo do mesmo sexo sem apresentar características femininas. Assim, o diretor transforma completamente a ação de gênero machista recriando-a. Nesse sentido, Shaviro (2015) menciona que a estratégia de inverter os papéis de gênero no cinema envolve não somente a criação de novos arquétipos, mas a apresentação de um espaço cinemático altamente carregado, no qual os arquétipos expressivistas tradicionais, classificados por gênero, são dispersados e esmigalhados como partículas subatômicas.

Léo e Gabriel são jovens de classe média, com problemas comuns de adolescentes. Em nenhuma das cenas descritas, os personagens chegam a se denominar gays ou a usar essas

palavras. Porém, mesmo que subliminarmente a questão da homossexualidade seja trazida no filme pelos colegas de Léo e Gabriel, sem citar termos tais como gay, homossexual ou outro, praticam *bullying* ao insinuar que eles eram um casal. Fato que só comprova a afirmação de Barduni Filho e Sousa (2008), que relatam ser o *bullying*, praticado de forma geral ou, em questões da homossexualidade, subliminarmente ou não, como aqui concebido, está intrinsicamente relacionado com a linguagem, com o que se fala, como se fala e para quem se fala.

Dessa forma, a linguagem é uma questão muito importante dentro dessa conjuntura. Na forma como a linguagem se apresenta, se dito com ênfase ou até mesmo numa entonação de voz que deixe claro que se trata de algo ruim, ou o gesto de se repudiar alguém, pode admitir uma lacuna aberta para que o repúdio e a injúria se reproduzam com facilidade, o que acaba por trancar possibilidades do próprio sujeito se conhecer e reconhecer sua sexualidade (BARDUNI FILHO; SOUSA, 2008). Para Oliveira e Maior (2015), a construção da sexualidade humana, de modo geral, e de uma orientação homossexual específica, já apresentam, por si só, grande relevância.

No entanto, o filme ganha um contorno especial quando explora, metaforicamente, a disjunção denunciada por Freud (1905 apud OLIVEIRA; MAIOR, 2015) entre a pulsão sexual e seu objeto, por meio da cegueira do adolescente Léo. Sem poder enxergar os objetos que o cercam e tendo, portanto, que fazer suas escolhas sem contar com alguns importantes traços imaginários que a sociedade empresta ao que é masculino e feminino (como cores e estilos de vestimentas, uso de adereços, traços fisiológicos, dentre outros), Léo se apoia em outras imagens sensoriais para tal construção, como o cheiro da blusa de moletom, a voz ao pé do ouvido no escuro do cinema, o toque na pele. É por essa razão que Freud, em sua investigação sobre a homossexualidade, evidencia que tal orientação sexual não se refere nem a uma questão inata nem apenas a algo adquirido. Não é nem uma determinação biológica nem uma escolha consciente, é uma construção.

Aqui é importante ressaltar que somos conscientes do que nos alerta Shaviri (2015, p.33): “a psicanálise explica a fetichização da diferença sexual como resultado do domínio do falo ou ordem simbólica, enquanto um olhar foucaultiano observa a ordem fálica como algo que deve ser derivado, historicizado e explicado como um efeito”. Butler (2003) afirma que a instituição de uma heterossexualidade determina e adequa o gênero como uma relação binária, em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual. A ação de diferenciar os dois momentos, em

oposição da estrutura binária, resulta numa concretização de cada um de seus termos, da coerência interna respectiva do sexo, do gênero e do desejo.

A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e de “fêmea”. A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. Nesse contexto, “decorrer” seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de “identidade de gênero” parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente por não se conformarem às normas da inteligibilidade cultural. Entretanto, sua persistência e proliferação criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero (BUTLER, 2003, p. 38-39).

A cena dos dois amigos no cinema é um momento importante do filme. Sem poder enxergar o que se passa na tela, Léo se apega à voz do colega que lhe sussurra o que acontece no filme. A voz apresenta uma dimensão simbólica que permite a ele construir uma narrativa e, mais que isto, a voz é um objeto que carrega algo do real, do puro som que independe de significação, despertando em Léo um afeto. Isso também acontece com o cheiro do moletom esquecido pelo amigo em sua casa. É a partir destes estímulos (sons, cheiros, toques) que Léo transforma o intercâmbio impossível da puberdade em vários intercâmbios possíveis que o levam, finalmente, ao amor, e, assim, começa a construir a sua sexualidade.

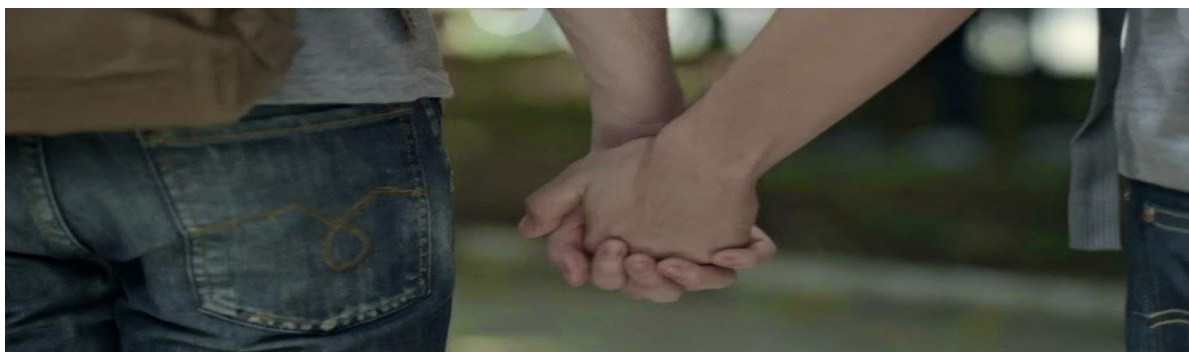
Segundo Bruns (2008), inegavelmente, o olhar pode funcionar como um dado de aproximação, de sedução e de magnetismo, constituindo uma linguagem universal de atração, mas também de indiferença ou aversão. O olhar representa um estado inicial de atração, no momento seguinte à aproximação, porém, há também outros sentidos aí envolvidos: o tato, a audição, o olfato, que, aliados, compõem a atração pelo objeto desejado como um todo. É essa percepção que permite aos dois personagens principais vivenciarem o processo de apaixonamento. Desse modo, o olhar permite vislumbrar a possibilidade do encontro, às vezes parecendo o fiel indicador do desejo. No entanto, o olhar tende a ser, paradoxalmente, o mais frágil referencial, pois sua primazia e encanto iniciais podem se desvanecer com um gesto, uma palavra, um toque, um cheiro ou outro detalhe qualquer.

As contribuições trazidas pelos estudos da sexualidade possibilitaram entender seu conceito não mais por um viés biológico ou naturalizante, mas por seu aspecto histórico-cultural. Nesse contexto, Foucault (2009) analisa a sexualidade como um dispositivo histórico de poder da modernidade, estabelecido por práticas discursivas e não discursivas, que determinam uma concepção do indivíduo como sujeito de uma sexualidade, configurando-se como saberes e poderes que buscam normatizar, controlar e constituir verdades acerca do sujeito na sua relação com o corpo e com os prazeres.

No que tange ao segundo eixo intitulado **normatividade de gênero**, podemos observar diversas cenas nas quais elencamos, como exemplo, a diferença da relação da mãe e do pai de Léo para com ele. O personagem do pai de Léo, no decorrer das cenas, é visto como o responsável por trazer o mundo externo para a vida do personagem, preparando-o, de certa forma, para as possíveis dificuldades que enfrentaria na vida, principalmente pelo fato de não poder enxergar. Esse papel contrasta com o personagem da sua mãe que, como mencionado, apresenta um comportamento de superproteção, o que acaba por não permitir ao Léo vivenciar todas as descobertas próprias da sua idade.

No entanto, cabe aqui mencionar que, no tocante ao supracitado eixo temático, será analisada a cena vivenciada pelos dois personagens principais, cena esta que pode ser visualizada no avançar de 1 hora e 29 minutos do filme, com duração de 2' e 47''. É, pois, uma cena que acontece na escola, exibindo os dois personagens apresentando o projeto escolar e, em seguida, indo para casa na companhia de Giovanna, com Léo de braço dado com Gabriel. Fábio e seus amigos, observando os três, zombam da aparência homossexual do relacionamento dos garotos. Mesmo com todas as insinuações, sem nenhum deles se denominar homossexual, Léo muda de posição para ficar de mãos dadas com Gabriel, o que gera tanto choque quanto desapontamento nos amigos de Fábio.

Figura 9 - Cena do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*: Léo e Gabriel caminhando de mãos dadas.



Fonte: Extraído do site < <http://www.hojeeuquerovoltarsozinho.com.br>>.

Além da cena descrita anteriormente, o filme segue com padrões heteronormativos que a sociedade impõe aos homossexuais para serem aceitos. Leonardo e Gabriel são meninos que não questionam as normas. Ambos são masculinizados, tendo as suas identidades sexuais de acordo com o sexo cromossômico. Os protagonistas não têm jeito de gay, seguem um modelo estético eurocêntrico e a relação íntima entre eles no decorrer de todo o filme se passa com um beijo. Esse jogo de significação, essas tensões que o diretor define como quebrar e manter estruturas sociais ligadas a homossexualidade, durante o filme faz com que o espectador se sinta imerso em meio a signos e traços que o aproxima e o distancia do convencional. Acreditamos que a estratégia do diretor de adotar tais características, para seus personagens gays, está ligada ao que menciona Shaviri (2015, p.45):

O cinema me convida, ou me força a permanecer na órbita dos sentidos. Sou confrontado e agredido por um fluxo de sensações que não posso relacionar a uma presença física nem traduzir para uma abstração sistemática. Eu sou violenta e visceralmente afetado por essa imagem e esse som, sem contar com o recurso de algum tipo de referência, de alguma reflexão transcendental, ou de uma ordem simbólica. Uma estrutura significante não pode mais antecipar todas as percepções possíveis: em vez disso, a contínua metamorfose da sensação se apropria, se esgueira e ameaça desalojar todo o conforto e estabilidade do sentido.

A normatização das identidades e sua consequente opressão definem padrões de comportamento e de conduta, rejeitando as diferenças dos sujeitos sociais. Para Butler (2003), a heterossexualidade pressuposta nas relações de gênero é opressora, na medida em que busca criar uma estabilidade entre sexo, gênero e desejo. A ideia de que o gênero é construído, sugere certo determinismo sobre seus significados, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como indivíduos passivos de uma lei natural inflexível. Quando a cultura relevante que constrói o gênero é compreendida nos termos dessa lei, temos a impressão de que o gênero é determinado e fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (MARIANO, 2005).

No entanto, como destaca Butler (2003), o corpo é, em si mesmo, uma construção, não se podendo dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à marca do seu gênero. Essa compreensão rejeita a distinção entre sexo e gênero e a ideia de que gênero é uma interpretação cultural do sexo, na medida em que o próprio sexo é tomado também como cultural e, portanto, constituído discursivamente. É o discurso cultural hegemônico que

normatiza as estruturas binárias de sexo e gênero, estabelecendo limites para as possibilidades de configurações do gênero na cultura.

Se a sexualidade é construída culturalmente no interior das relações de poder existentes, então a postulação de uma sexualidade normativa que esteja “antes”, “fora” ou “além” do poder constitui uma impossibilidade cultural e um sonho politicamente impraticável, que adia a tarefa concreta e contemporânea de repensar as possibilidades subversivas da sexualidade e da identidade nos próprios termos do poder (BUTLER, 2003, p.55).

Para Seffner (2006), a cultura investe na construção da heterossexualidade como sendo a identidade modelo, a partir da qual são julgadas as demais, de modo que uma multiplicidade de outras identidades referentes à sexualidade se torna um desvio às normas estabelecidas socialmente. Sendo assim, em vários momentos, reproduz as estruturas de poder, de privilégios de um gênero em relação a outro em nossa sociedade e da heterossexualidade em relação às outras identidades sexuais.

Porém, a despeito de todo o discurso em torno dessa questão, é imprescindível compreender, assim como afirma Louro (1997) que os sujeitos podem ter identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam, não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber, como se fosse incitado a seguir em diferentes direções. Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito, pretendemos nos referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, com a ideia de perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. Dessa forma, podemos concluir, a partir desta análise, que é relevante problematizar a importância da discussão de eixos temáticos, como estes aqui tratados, na escola, no sentido de contribuir para a afirmação das diferenças e para a promoção de uma cultura de respeito no âmbito escolar, uma vez que essa instituição trabalha na produção dos corpos e das subjetividades. Para Silva (2000, p. 97):

Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência [...] o outro é o outro gênero, o outro é a outra cor, o outro é a raça, o outro é outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente.

Partindo dessa conjectura, desestabilizar as verdades estabelecidas sobre as sexualidades, aquelas que constituem um único modo de ser, é imprescindível, uma vez que são múltiplas as formas de viver os gêneros e as sexualidades. É na escola que os sujeitos constroem as primeiras redes de relações que passam a ser fundamentais nos seus processos

de subjetivação. Para a maioria dos/as sujeitos homossexuais, a escola é um ambiente marcado pela vigilância dos gêneros e pela heterossexualidade que, neste contexto, assume a posição privilegiada (LONGARAY, 2014).

A escola, portanto, a partir de regras e discursos normativos, segundo Longaray (2014), é um dos principais e, talvez, o mais significativo espaço de educação para os gêneros e para as sexualidades. É nesse ambiente disciplinar, regulatório e normativo, que se constitui e se aprende quais os limites dos nossos corpos, de nossas ações, de nossos gestos, de nossas posturas, da nossa fala, de nossos desejos, entre outras questões, a partir das quais se ensina que deve haver uma unidade entre os gêneros e uma hegemonia heterossexual, bem como uma normalidade corporal. Os modos de ser e estar no mundo, que se tornaram hegemônicos, dizem respeito a modos como foram produzidos os corpos, os gêneros e as sexualidades, reduzidos a dimensões fragmentadas, aprisionadas e binárias. Generalizada e naturalizada, a heterossexualidade, inscrita no corpo, tornou-se referência em todos os lugares e para todos os indivíduos (SILVA, 2014).

De acordo com Longaray (2014), a afirmação da heterossexualidade como a identidade normal, a expressão de um único modo de ser homem e mulher na sociedade, a atribuição de inúmeras representações preconceituosas às homossexualidades e a omissão de discussões acerca da diversidade sexual e de gênero no currículo escolar, possibilita que muitos/as estudantes expressem aversão frente aos sujeitos que fogem a esta norma. Por se lado, a escola permanece reforçando padrões rígidos e estereotipados de homens e de mulheres. Desse modo, através de suas práticas pedagógicas e dos moldes de interação social mantidos em seu interior, muitas unidades de ensino reproduzem estereótipos e preconceitos que são considerados expressão de violência da escola contra alguns alunos e alunas.

O fato é que, no âmbito escolar, condutas desviantes da norma, muitas vezes são encaradas como problemas, já que é na educação, como formadora das expectativas de comportamentos adequados para o mundo social que se encontra os matizes das desigualdades de gênero (ANDRADE et al., 2010). Dessa forma, ao invés de instruir na construção do conhecimento como se propõe à escola, esta acaba direcionando o pensamento dos educandos a partir de seu próprio conceito do que seja considerado normal sobre as identidades sexuais.

Tais atitudes, muitas vezes, passam despercebidas aos olhos de muitas pessoas, como a divisão de tarefas adequadas ao gênero devido a ideia que se criou sobre uma suposta fragilidade biológica, assim também como a atribuição de cores caracterizando meninos e meninas entre outras coisas, contribuindo para a construção das diferenças dentro do ambiente

escolar. Isso faz com que os educandos entendam a sexualidade em um corpo inerte, livre de sensações e sentimentos, distanciando-se do conceito primordial que seria a compreensão da construção das identidades sexuais (OLIVEIRA; RAMOS; SALVA, 2011).

Nessa direção as escolas podem ser um exemplo de instituição em que se reitera constantemente, aquilo que é definido como norma central, já que norteiam seus currículos e suas práticas a partir de um padrão único: haveria apenas um modo adequado de masculinidade e feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desses padrões significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO, 1997, p.02).

Com seus arranjos físicos e arquiteturas propícios à vigilância dos gêneros e das sexualidades, o ambiente escolar busca capturar aqueles/as que resistem a zona de normalização instituída socialmente. Buscam, nesse sentido, corrigi-los/as, ajustá-los/as, a fim de trazê-los/as para essa zona, que é constituída por uma medida comum como, por exemplo, a heterossexualidade e todos/as os/as que correspondem às imposições sociais (LONGARAY, 2014).

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o 'lugar' dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. [...] O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos 'fazem sentido', instituem múltiplos sentidos, constituem diferentes sujeitos (LOURO, 1997, p. 58).

Nessa perspectiva, discutir e problematizar as relações de gênero e sexualidade é uma das condições indispensáveis para a desconstrução e superação de padrões supostamente normais, que têm gerado desigualdades, pois, embora a escola exerça sobre os sujeitos um mecanismo de vigilância, de operação da disciplina, as instituições de ensino constituem-se também como espaços de construção de conhecimento e de socialização de experiências, local onde as relações sociais se estreitam, onde se ensina e se aprende, sendo também, muitas vezes, espaços de acolhimento, de fabricação dos sujeitos e, por isto, é importante repensá-los (LONGARAY, 2014).

Segundo Oliveira, Ramos e Salva (2011), cabe à escola, como promotora da educação e, conseqüentemente, de uma visão mais clara dos fatos, a desconstrução das diferenças a partir de atitudes que possibilitem uma maior interação tanto dos gêneros como de outros grupos considerados diferentes, de modo que, desta ação, as hierarquias sejam rompida,

possibilitando maior abrangência de vários outros grupos étnicos, sociais, sexuais, dentre outros. Nesse sentido:

A sexualidade também precisa ser compreendida no âmbito da história e da cultura. Nessa ótica, as identidades sexuais deixam de ser concebidas como meros resultantes de “imperativos biológicos” e passam a ser entendidas como constituídas nas relações sociais de poder, em complexas articulações e em múltiplas instâncias sociais (LOURO, 1997, p.67).

Conforme explicam Dias e De Oliveira (2015), a escola deve tentar desmistificar o pensamento construído, pela sociedade, sobre a hegemonia da heterossexualidade, o que faz com que a inclusão de temas na escola, tais como os eixos temáticos analisados nesta Seção, permitam desconstruir a tendência ao padrão. Com isso, é dado ênfase ao reconhecimento da diferença, em um processo de confronto permanente e não ocultando o outro, por isto a importância de reconhecer a multiplicidade das identidades que estão presentes no espaço escolar, permitindo o diálogo e a empatia em relação ao outro que tanto colabora e interfere nessa troca de construções do conhecimento e de nossas identidades.

Percebemos, assim, que os processos educativos estão relacionados à socialização, o que torna imprescindível a compreensão da análise de gênero na instituição escolar visando à contribuição de comportamentos e práticas não sexistas, a aceitação da diversidade e a tolerância ao outro. A partir desse pensamento, a escola estará contribuindo para o questionamento da norma estabelecida, rompendo com uma história patriarcal que consolidou, por muito tempo, o currículo escolar (DIAS; DE OLIVEIRA, 2015).

Isso não quer dizer que adotamos uma postura ingênua, utópica ou reducionista em relação às instituições de educação, já que compreendemos que elas não têm o poder, de eliminar práticas sexistas, mas podem, entretanto, assumir uma postura crítica, atenta e problematizadora em relação a suas práticas e componentes (OLIVEIRA; RAMOS; SALVA, 2011, p. 102).

Podemos concluir, segundo Dias e De Oliveira (2015), que a inclusão dessas temáticas na escola, não lhe restringe o poder de modificar toda uma ordem social estabelecida historicamente. Mas, como um espaço propício à problematização dessas questões, permite visibilidade e questiona as atitudes que legitimam padrões binários mediante uma lógica discriminadora, pois a escola não deve corroborar com a perpetuação de construção que normatizam as hierarquias baseadas nas concepções estereotipadas no binarismo masculino e

feminino, mas viabilizar uma aproximação aberta e empática com o outro, questionando o universalismo numa ótica intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo desta pesquisa, que foi problematizar e compreender as relações de gênero através do filme *Hoje eu quero voltar sozinho* como ferramenta de educação sob o viés da análise fílmica, cumpre salientar que foi necessário, para tratar das relações entre corpo, sexualidade, gênero e educação, fomentar, à luz desses conceitos, a reflexão sobre práticas educacionais na escola. Isso porque, apesar de alguns avanços ocorridos, nos últimos anos, no que diz respeito às questões de gênero, a escola continua a perpetuar estereótipos e preconceitos construídos social e culturalmente, contribuindo ainda mais para o crescimento das desigualdades de gênero e para a intolerância frente à diversidade sexual. Nessa perspectiva, discutir e problematizar as relações de gênero e sexualidade, é uma das condições indispensáveis para a desconstrução e superação de padrões definidos como normais, que têm gerado significativas desigualdades.

No intuito de estimular o debate sobre essas relações de gênero não hegemônicas nas escolas, nos utilizamos do cinema, que foi escolhido porque, nas palavras de Teixeira e Soares (2008, p. 10):

é uma forma de criação artística, de circulação de afetos e de fruição estética. É uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma ideia sobre esse mundo. Olhares e ideias postos em imagens em movimento, por meio dos quais compreendemos e damos sentidos as coisas, assim como as ressignificamos e expressamos.

Portanto, tomado como recurso pedagógico, o cinema promove o aprimoramento e o enriquecimento das visões de mundo. Ainda segundo Teixeira e Soares (2003), o cinema, através da experiência estética, da emoção, do exercício da sensibilidade e da fruição, promove a aproximação da realidade educacional com outro olhar, transmitindo significados que não podem ser repassados por outro tipo de linguagem, como a discursiva ou a científica. O cinema, muitas vezes, consegue explorar os problemas mais complexos dos tempos atuais, expondo e interrogando a realidade, em vez de obscurecê-la ou de a ela se submeter. Verificamos ser a linguagem cinematográfica relevante por conta do contexto social atualmente dominado pelas imagens: o cinema favorece, assim, a necessária elaboração reflexiva de temas relativos às múltiplas dimensões humanas (como a da diversidade de gênero/orientação sexual), participando do processo histórico não somente como uma técnica, mas também como uma arte e uma ideologia (TEIXEIRA; SOARES, 2003).

Desse modo, é possível identificar o campo mais abrangente em que esta dissertação se assentou, tendo em vista o cinema, porém sob o viés da análise fílmica que, por sua vez, considera as imagens e discursos produzidos no âmbito de uma cultura, tornando-se uma possibilidade de diálogo com as regras e códigos dessa determinada cultura. Nesse caso em particular, o corpo atravessado pelos signos da cultura que configuram relações de sexualidade e gênero. A análise fílmica da película *Hoje eu quero voltar sozinho*, nos momentos de desconstrução e reconstrução permitiram aprofundar o olhar sobre o contexto do filme que narra a história de um adolescente cego, que se descobre apaixonado por um novo aluno da classe.

O conflito vivido por esse adolescente e a maneira como a condição visual do personagem poetiza a trama, possibilita que o filme, além de tratar de temáticas aqui analisadas, ultrapasse temas ao abordar um assunto comum ao ser humano, o primeiro amor. Assim, como qualquer adolescente, que sente a necessidade de se autoafirmar, o personagem de Leonardo encontra obstáculos dentro e fora de casa. Os afetos e desafetos são retratados com suavidade, clareza e naturalidade. A descoberta da própria sexualidade de Léo acontece espontaneamente, junto a outras situações previstas neste rito de passagem. Foi interessante perceber a capacidade que a trama teve para tratar de tabus como a deficiência visual, a homossexualidade, normas de gênero, até o *bullying*, sem ceder lugar a estereótipos grotescos, mostrando tudo de forma simples. O foco centra-se na descoberta do amor, da amizade, das emoções que emergem nas relações.

Talvez, o grande mérito do filme esteja na forma como ele foi conduzido, com um ritmo que fluiu bem e possibilitou que essas temáticas fossem tratadas de forma original, explorando de forma sensível a sutileza dos detalhes. Os enquadramentos, ora focados nos detalhes como olhos, orelhas, mãos e ora colocando nos atores no canto da tela, proporcionam mais do que boas imagens, transmitiram sensações e contribuíram, de forma decisiva, no resultado do filme.

Outra contribuição concebida com base na análise fílmica de *Hoje eu quero voltar sozinho*, aqui abordada sob os eixos temáticos **homossexualidade** e **normatividade de gênero**, foi problematizar como a sexualidade é historicamente construída, definindo a heterossexualidade como sendo uma regra a partir da qual outras formas de sexualidade vão ser marginalizadas, pensadas e consideradas erradas. A ideia da normalidade da sexualidade surge dos discursos biologizantes, que buscam afirmar que o normal é ser heterossexual e, ainda, que esta é a única forma natural de sexualidade.

Essa normalização da sexualidade é traduzida por uma série de regras sociais que padronizam a sociedade e os que dela fazem parte. Tudo que está fora desses padrões, considerados desejáveis, são condenados, assim como as pessoas que manifestam suas sexualidades transgredindo essas formas naturais, são considerados seres anormais e não desejáveis, ou seja, abjetos. Nesse sentido, não há lugar para eles na sociedade, a qual termina reprimindo-os e punindo-os física e psicologicamente, classificando-os como diferentes, anormais e, muitas vezes, doentes.

Desse modo, aqui foi relatada a relevância de desmistificar esse pensamento, o que faz com que a inclusão de temas, como os eixos temáticos analisados, possibilite desconstruir a tendência ao padrão, dando evidência a diferença, em um processo de confronto constante que mostre a importância de reconhecer a multiplicidade de identidades. Fato esse que foi perceptível ao analisarmos as referidas categorias. O filme, ao problematizar, por meio de cenas subliminares, os padrões heteronormativos que a sociedade impõe aos homossexuais para serem aceitos, apresenta dois protagonistas que quebram com o estereótipo de gay afeminado, apresentando uma redefinição de gênero na medida em que demonstra que o corpo masculino pode sentir desejo/afeto por outro corpo do mesmo sexo sem apresentar características femininas.

A experiência desenvolvida, nesta dissertação, parece confirmar, malgrado as resistências à mudança de práticas (e de ideias), a atratividade do cinema como um valioso recurso para fomentar o debate em torno das relações de gênero, bem como para suscitar questionamentos, estranhamentos, debates, reflexões e novas aprendizagens. Ao lado do questionamento, o cinema, mobiliza não só cognição, mas também a sensibilidade, o que termina por motivar aprendizados. Talvez seja essa a maior riqueza do cinema: provocador, ele aprofunda questionamentos porque parte de situações verossímeis da sociedade, o que faz esperar que os debates continuem a reverberar entre aqueles e aquelas que, envolvidos com a tarefa pedagógica na escola, têm o poder de transformar relações de gênero na escola, tornando-as, ainda que por vezes lentamente, mais equânimes e ricas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.

ANDRADE, F. C. B. de ; GOMES, Kally Samara Silva Medeiros; SILVA, Geysia de Andrade; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Em cena: discutindo a temática da diversidade sexual e de gênero na ótica da educação através do cinema. In: SEMANA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, ESPORTE, ARTE E CULTURA, I, 2010, João Pessoa. **Anais...** XIII Encontro de Iniciação à Docência, João Pessoa, 2010.

BARBOSA, A. Significados e sentidos em textos e imagens. In: BARBOSA, A.; CUNHA, E. da; HIKIJI, R. (Org.). **Imagem-conhecimento: antropologia, cinema e outros diálogos**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

BARBOSA, A; CUNHA, E. T. **Antropologia da imagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

BARDUNI FILHO, J.; SOUZA, D. D. L. de. A questão da homossexualidade e o bullying. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, VIII, 2008, Curitiba - PR. **Anais...** Congresso Nacional de educação – EDUCERE. Curitiba, PR: Champagnat, 2008, p.1063-1074.

BARRETO, R. C. V. A homossexualidade em foco: discutindo o padrão masculino dominante. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE CIÊNCIA POLÍTICA DA UFRGS, 2º, 2009, Porto Alegre. **Anais...** UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 01-18.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Estudos Feministas**, v. 19, n.2, p. 549-559, mai.-ago., 2011.

BETTONI, R. Para além do uso do cinema na educação: relato de metodologia de trabalho interdisciplinar com alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Coleção Cadernos SECAD. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Parte II - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRUNS, M. A. de T. **Sexualidade de cegos**. Campinas, SP: Átomo, 2008.

BUTLER, J. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 250-274, jan. /jun. 2014.

_____. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo.** In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p. 151-172.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-moderno.** **Cadernos Pagu -** Trajetórias do gênero, masculinidades, Campinas, v. 11, p. 11-43, 1998.

CANGUILHEM, G. O problema das regulações no organismo e na sociedade. In: _____ **Escritos sobre a medicina.** Tradução de Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 71-88.

CARIGNANO, M. L. M. **O mundo da bichas em copi e perlongher: identidade, gênero e literatura.** Uberlândia: EDUFU, 2009.

CAROLLI, B.; VARÃO, R. Arte e indústria cultural: uma análise dos diferentes papéis do Cinema. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, XXXII, 2009, Curitiba-PR. **Anais...** Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba-PR, 2009.

CRUZ, M. H. S. Conceito de gênero e as desigualdades sociais. In: DIAS, A. F. **Formação de professores para uma educação não discriminadora.** Aracaju: Infographics, 2014a.

_____. A Crítica Feminista à Ciência e Contribuição à Pesquisa nas Ciências Humanas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 07, nº 12, jan.-abr., p. 15-28, 2014b.

DANTAS JUNIOR, H. S. Esporte e cinema: possibilidades pedagógicas para a educação física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 3, n. 2, p. 67-78, set. 2012.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, G. **Cinema 2 – a imagem-tempo.** Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo.** Capitalismo e esquizofrenia. Lisboa: Assírio & Alvim, 1996.

DIAS, A. F.; DE OLIVEIRA, D. A. As abordagens de corpo, gênero e sexualidades no projeto político pedagógico em um colégio estadual de Aracaju, Se. **Revista Holos**, Rio Grande do Norte, v. 3 n.31, p. 259-271, maio/jun., 2015.

DUARTE, R. **Cinema e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 351-365, maio/ago., 2009.

FANTIN, M. Mídia-educação e cinema na escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15-16, jan./dez, 2007.

FELIPE, J. Educação para a igualdade de gênero. In: Ministério da Educação/Secretaria de educação à distância. **Educação para a igualdade de gênero - salto para o futuro**, ano XVIII, Boletim 26, nov. 2008.

FERREIRA, V. F. S.; SANTOS, A. N. J.; CARDOSO, P. M. de O.; LINHARES, M. C. da S. Cinema e educação: reflexões sobre uma prática pedagógica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, IV, 2010, Laranjeiras. **Anais ... UFS**, Laranjeiras, 2010.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. A vontade de saber. 19. ed. Tradução de Maria Tereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

_____. **A ordem do Discurso**. 5. ed. Tradução de Laura F. de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FRANÇA, A. **Das teorias do cinema a análise fílmica**. 2002. 157f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Comunicação, Programa de Pós Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas, UFBA, Salvador, 2002.

GARDIES, R. (org.). **Compreender o cinema e as imagens**. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2008.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOELLNER, S. V.; FIGUEIRA, M. L. M. Corpo e gênero: a revista capricho e a produção de corpos femininos. **Motrivência**, Florianópolis, v. 13, n. 19, p. 01-13, dez. 2002.

GONÇALVES JUNIOR, L.; RAMOS, G. N. S. **A educação física escolar e a questão do gênero no Brasil e em Portugal**. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

GOULART, C. Reinventando diálogos, vínculos, razões e sensibilidades. In: TEIXEIRA, I. A.; LOPES, J. S. M. (Org.) **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HOLLEBEN, I. M. A. D. de S. **Cinema e educação: diálogo possível**. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2014.

JUNQUEIRA, R. D. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: _____ (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2009, p. 367-444.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática: O ensino e suas relações**. São Paulo: Papirus, 1996.

KLAMMER, C. R.; GNOATTO, D. M.; OZÓRIO, E. V. K; SOLIERI, M. Cinema e educação: possibilidades, limites e contradições. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL, III, 2006, Florianópolis. **Anais...** UFSC, Florianópolis, 2006.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

LONGARAY, D. A. A importância da escola no combate ao preconceito. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande/RS, v.2, n.4, jul./dez., 2014.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2009, p. 85-93.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

_____. Teoria *Queer* - uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, ano 9, v. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.e d. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARIANO, S. A. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.13, n. 3, p. 483-505, set./dez. 2005.

MELO, V. **Esporte e cinema: diálogos**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2006.

MENEZES, M. L. de. **Educando para diversidade: uma questão de direitos**. Sergipe: J. Andrade, 2012.

MEYER, D. E. Gênero, sexualidade e currículo. In: Ministério da Educação/Secretaria de educação a distância. **Educação para a igualdade de gênero - salto para o futuro**, Ano XVIII, Boletim 26, Novembro/2008.

_____. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, L. G.; NECKEL, F. J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.

_____. Educação em saúde e prescrição de formas de ser e de habitar: uma relação a ser ressignificada na contemporaneidade. In: FONSECA, T. M. G.; FRANCISCO, D. J. **Formas de ser e de habitar na contemporaneidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

MIRANDA, O. C.; GARCIA, P. C. A teoria queer como representação da cultura de uma minoria. In: ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA, III, 2012, Cachoeira. **Anais...** UFRB, Cachoeira, 2012.

MISKOLCI, R. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

MORRIS, M. O pé esquerdo de Dante atira a teoria queer para a engrenagem. In: TALBURT, S.; STEINBERG, S. R. (Org.). **Pensar queer: sexualidade, cultura e educação**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006.

NEVES, J. Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, nº 3, 1996, p.1.

NÓBREGA, T. P.; TIBÚRCIO, L. K. de O. M. A experiência do corpo na dança butô: indicadores para pensar a educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 3, set./dez. 2004, p. 461-468.

NÓBREGA, T. P. Corpo e epistemologia. In: NÓBREGA, T. P. (ORG.) **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006, p. 59-74.

OLIVEIRA, A. G. de; PASTANA, M.; MAIA, A. C. B. Padrões normativos de gênero em livros infanto-juvenis sobre educação sexual. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 80-90, 2011.

OLIVEIRA, K. de; RAMOS, E. S. da S.; SALVA, S. Relações de gênero e educação. **Revista Sociais e Humanas**, Rio Grande do Sul, v. 24, n. 2, p. 101-110, 2011.

OLIVEIRA, H. M. de; MAIOR, V. S. O intercâmbio impossível da adolescência: análise psicanalítica sobre o despertar da sexualidade por meio do filme Hoje eu quero voltar sozinho, de Daniel Ribeiro. **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 120-133, jan./abr. 2015.

PIOVESAN, A.; BARBOSA, L.; COSTA, S. B. Cinema e educação. In: SIMPÓSIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO/COMUNICAÇÃO, I, 2010, Aracaju. **Anais ... UFS**. Aracaju, 2010

PRETTO, N. de L. **Uma escola sem/com futuro**. São Paulo: Papirus, 1996.

REIS, C. D'; PARAÍSO, M. A. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 1, p. 237-256, janeiro-abril, 2014.

RODRIGUES, A. de J. **Metodologia científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

SANTOS, A. C. Estudos queer: identidades, contextos e ação coletiva. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 76, p. 3-15, dez. 2006.

SANTOS, D. B. C. dos; COSTA, K. C. D. da; BELLO, M. C.; BOIS, R. J. **Gênero e diversidade sexual na escola: perspectivas e possibilidades**. Paraná: 2010. Disponível em:

< http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SANTOS, L. A. M; CAMINHA, I. O; FREITAS, A.G.B. O corpo próprio como princípio educativo: reflexões a partir das contribuições de Merleau-Ponty. In: HERMIDA, J. F; ZOBOLI (Org.). **Corporeidade e educação**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 77-114.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., p. 71-99, 1995.

SEFFNER, F. Cruzamento entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). In: SOARES, G. F.; SILVA, M. R. S. da; RIBEIRO, P. R. C. (Org.): **Corpo, gênero e sexualidade**. Problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande/RS: Editora da FURG, 2006, p.85-94.

SHAVIRO, S. **O corpo cinemático**. Tradução de Anna Fagundes. São Paulo: Paulus, 2015.

SILVA, T. T. da (Org.). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, V. A. S. da. **Cinema, formação cultural e expressão simbólica**. Vitória da Conquista, BA: 2013. Disponível em: <<http://www.uesb.br/recom/anais/artigos/01/Cinema,%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Cultural%20e%20Express%C3%A3o%20Simb%C3%B3lica%20-%20Veruska%20Anacirema%20Santos%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

SILVEIRA, V. T. Gênero: como e por que compreender? In: SEED. **Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Curitiba: SEED, 2010.

SOUZA, L. C.; DINIS, N. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 119-134, set./dez. 2010.

TEIXEIRA, I.A.C.; SOARES, J.S.M. **A escola vai ao cinema**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2003.

VANOYE, F.; GOLLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas-SP: Papirus, 1994.

VIDAL, D. G. Educação sexual: produção de identidades de gênero na década de 1930. In: SOUSA, C. P. de (Org.). **História da educação**: processos, práticas e saberes. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

WHITAKER, D. C. A. Menino-Menina: sexo ou gênero? In: SERBINO, R. V.; GRANDE, M. A. R. L. (Org.). **A escola e seus alunos**: o problema da diversidade cultural. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.